

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO REGIONAL – DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

**Rudimar Serpa de Abreu**

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE  
COMUNITÁRIA – NOVAS TERRITORIALIDADES:  
O CASO DA UNISC NO RIO GRANDE DO SUL**

Santa Cruz do Sul

2017

Rudimar Serpa de Abreu

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE  
COMUNITÁRIA – NOVAS TERRITORIALIDADES:  
O CASO DA UNISC NO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (Doutorado), área de concentração em Desenvolvimento Regional, dentro da linha de pesquisa — Território, Planejamento e Sustentabilidade, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Prof. Dr. Rogério Leandro Lima da Silveira

Santa Cruz do Sul

2017

RUDIMAR SERPA DE ABREU

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA – NOVAS  
TERRITORIALIDADES: O CASO DA UNISC NO RIO GRANDE DO SUL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Desenvolvimento Regional – Doutorado, Área de  
concentração em Desenvolvimento Regional, Linha  
de Pesquisa Território, Planejamento e  
Sustentabilidade, na Universidade de Santa Cruz do  
Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do  
título de doutor em Desenvolvimento Regional.



*Dr. Rogério Leandro Lima da Silveira*  
Professor orientador – PPGDR/UNISC



*Dr.ª Silvia Virginia Coutinho Areosa*  
Professora examinadora – PPGDR/UNISC



*Dr. João Pedro Schmidt*  
Professor examinador – PPGD/UNISC



*Dr.ª Lourdes Maria Bragagnolo Frison*  
Professora examinadora – PPGE/UFPEL



*Dr. Martinho Luís Kelm*  
Professor examinador – PPGDR/UNIJUI

Santa Cruz do Sul  
2017

**DEDICATÓRIA**

*Ao meu pai,*

*Alcides Lopes de Abreu (in memorian)*

*e ao meu irmão*

*Airton Luís Serpa de Abreu (in memorian)*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu querido esposo Rodrigo Ruiz, companheiro incansável de todas as horas,  
pelo apoio e incentivo na realização deste estudo.

À minha mãe, Neuza, e aos meus irmãos Rodrigo e Nádia  
por tudo o que representam para mim.

Aos meus sobrinhos, sobrinhos-netos e afilhados por entenderem o meu  
distanciamento e torcerem sempre pelas minhas conquistas.

Ao meu colega e orientador Prof. Rogério Leandro Lima da Silveira, pela compreensão,  
eficiência e delicadeza na condução de todo o processo de orientação deste estudo.

Ao meu fiel escudeiro Terê (canino),  
que sempre esteve ao lado da minha cadeira diante do computador.

À minha querida amiga-irmã Yhevelin, que a vida me presenteou,  
companheira de todos os momentos bons e ruins, sempre com muitas gargalhadas.

Aos meus amigos da Confraria do Nhoque, amigos de uma vida toda... Alda, Selma, Paula,  
Tonico (*in memorian*), Alexandra, Vander, Josiane,  
Maria Anonieta, Patricia, André, Giovani, Sabrina e demais agregados.

À Universidade de Santa Cruz do Sul pelas  
oportunidades profissionais que me proporciona e me desafia diariamente.

Aos colegas da Assessoria para Educação a Distância da Unisc,  
sempre presentes e eficientes no dia a dia do trabalho, suprimindo as minhas ausências.

À Universidade Luterana do Brasil, campus São Jerônimo,  
onde iniciei a minha carreira acadêmica.

À querida amiga Lou pela acolhida e revisão de toda a Tese.

Aos colegas do doutorado, da turma 2013:  
Guilherme, Yhevelin, Miriam, Aline, Nelton, Carlos, Rubia, Danilo,  
Dilene, Jovani, Ligia e Gabriel.

Aos professores e secretárias do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional  
pela competência e disponibilidade.

"O correr da vida embrulha tudo,  
a vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.

O que Deus quer é ver a gente  
aprendendo a ser capaz  
de ficar alegre a mais,  
no meio da alegria,  
e ainda mais alegre  
ainda no meio da tristeza!

A vida inventa!  
A gente principia as coisas,  
no não saber por que,  
e desde aí perde o poder de continuação  
porque a vida é mutirão de todos,  
por todos remexida e temperada.

O mais importante e bonito, do mundo, é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas,  
mas que elas vão sempre mudando.

Afinam ou desafinam. Verdade maior.  
Viver é muito perigoso; e não é não.  
Nem sei explicar estas coisas.  
Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor.

A gente quer passar um rio a nado, e passa:  
mas vai dar na outra banda é um ponto muito mais em baixo,  
bem diverso do em que primeiro se pensou.  
Viver nem não é muito perigoso?

Dói sempre na gente, alguma vez,  
todo amor achável,  
que algum dia se desprezou...  
Qualquer amor já é um pouquinho de saúde,  
um descanso na loucura."

*Fragmentos do livro Grande sertão Veredas"*

*Guimarães Rosa*

## Resumo

Na presente Tese atenta-se para a Educação a Distância em uma universidade comunitária: a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). A dimensão essencial deste estudo reside na compreensão de como a Universidade estabelece a sua territorialidade, ou seja, de que modo atua e se apropria do território, onde a universidade passa a atuar através da Educação a Distância. A educação presencial, na Universidade Comunitária, constitui um território já conhecido, caracterizado por interações presenciais e vínculos construídos historicamente, em sua relação com as demais instituições e agentes sociais presentes em sua região de abrangência e/ou de atuação. Já, a promoção da Educação a Distância pela Universidade Comunitária leva à configuração de outro território, descontínuo, em rede, mutável, instável, ainda em formação, com peculiaridades, especificidades e características distintas que devem ser consideradas e refletidas. A partir do contexto apresentado, e considerando-se que o princípio do compromisso com a comunidade e o desenvolvimento regional é uma característica identitária das Instituições Comunitárias, e que suas áreas de atuação territorial se tornam virtuais, mais fluidas ou, praticamente, inexistentes na educação a distância, questiona-se, a partir do seguinte problema de pesquisa: *De que modo ocorre a construção/reconstrução da identidade territorial da universidade comunitária, e quais as estratégias de gestão para concretizar seus valores institucionais referentes ao princípio do comunitário/regional, nos cursos de graduação, na modalidade de Educação a Distância?* Alinhado ao problema de pesquisa teve-se o objetivo geral de analisar de que modo a universidade comunitária pesquisada constrói/reconstrói sua identidade territorial e suas estratégias de gestão. Os eixos de interpretação estão ancorados, respectivamente, na *Educação Presencial e a Distância*, sua história, legislação, política e estrutura; na *Educação Superior*, com foco nas análises sobre o caráter conceitual de universidade comunitária e sua gestão institucional; e na *Geografia*, sob os enfoques teóricos de território, rede e desenvolvimento regional. Em termos metodológicos optou-se pela abordagem qualitativa. A aplicação dos fundamentos epistemológicos do materialismo dialético se justifica nesta investigação, pois tais fundamentos encontram-se alicerçados na lógica interna do processo e em métodos que desvelam a dinâmica e as contradições dos fenômenos, e a relação homem/natureza, reflexão/ação e teoria/prática. Portanto, busca-se a compreensão do singular em seus limites/possibilidades e contradições/mediações, que se articulam à totalidade mais ampla, em que a associação de ideias antagônicas se torna produtiva e, ao mesmo tempo, complementar. A operacionalidade do estudo residiu no exame de fontes documentais ou secundárias (arquivos, documentos, relatórios, leis, atas...) e fontes primárias (entrevistas, depoimentos, observação direta...) que refletem representações, identidades, valores, conceitos e comportamentos sociais. A análise de conteúdo foi o recurso auxiliar para o estabelecimento da análise dos estudos e dos dados coletados, que permitiu as inferências sobre os dados coletados a partir das três categorias emergentes: *O território-rede da graduação a distância; A graduação a distância e o desenvolvimento regional; A gestão institucional na graduação a distância*. Em resposta ao objetivo principal desta pesquisa, constata-se que não houve ações deflagradas no âmbito da gestão da instituição e do curso, que buscassem a construção de uma identidade territorial. Nos depoimentos fica evidente que a identificação dos estudantes era mais relacionada à Unisc Sede, como universidade, não identificando os valores institucionais.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Universidade Comunitária. Território-Rede. Desenvolvimento Regional.

## Abstract

This Thesis concentrates on Distance Education in a community university, the University of Santa Cruz do Sul (UNISC). The essential dimension of this study lies in the comprehension of how the University establishes its territoriality, that is, how it actuates and gets the territory where the university starts to actuate through Distance Education. Face-to-face education in the Community University constitutes a territory which is already known and characterized by face-to-face interactions and bonds that have been constructed historically in its relationship with other institutions and social agents present in its region of coverage and/or performance. Meanwhile, the promotion of Distance Education by the Community University leads to the configuration of another territory which is discontinuous, networking, changeable, unstable, still under development, with peculiarities, specificities and distinctive characteristics that must be taken into consideration and deserve a close reflection. From the described context and considering that the commitment principle with the community and the regional development is an identity characteristic of Community Institutions and that their areas of territory performance become virtual, more fluid or virtually non-existent in the distance education, a question is proposed from the following research problem: *How does the construction/reconstruction of the community university territory identity occur and which are the management strategies to materialize its institutional values regarding the community and regional principle within the undergraduate courses in the Distance Education mode?* Aligned with the research problem, the general objective is to analyze how the investigated community university constructs and reconstructs its territory identity and management strategies. The interpretation axes are anchored respectively on the *Face-to-Face* and on the *Distance Education*, their history, legislation, policy and structure; the *Higher Education* focuses on the analysis about the conceptual character of the community university and its institutional management; and in *Geography*, with theoretical approach of territory, networking and regional development. In terms of methodology, the choice was the qualitative approach. The application of epistemological groundings from the dialectic materialism is justified in this investigation because they find their foundations in the inner rationale of the process and in methods that unveil the dynamics and contradictions of the phenomena and the relation between man and nature, reflection and action and, theory and practice. Therefore, it searches to understand the singular aspect in its limits and possibilities as well as the contradictions and mediations which articulate widely and fully where the association of antagonistic ideas become productive and at the same time complementary. The operability of the study comprised the examination of documental or secondary (files, documents, reports, laws, minutes...) sources and on primary sources (interviews, testimonies, direct observation...) that reflect representations, identities, values, concepts and social behaviors. The content analysis was the supportive resource to establish the analysis of the studies and the collected data that allowed inferences about the collected data from the three emerging categories: *The territory and network of distance undergraduate study; Distance undergraduate study and regional development; The institutional management in the distance undergraduate study.* In response to the main objective of this research, it has been found out that there were no actions triggered within the management framework of the institution and the course in the attempt to construct a territory identity. The testimonies evidence that the students' identification is mainly related to Unisc headquarters as a university and that they do not recognize institutional values.

**Key words:** Distance Education. Community University. Territory-Network. Regional Development



## Lista de abreviaturas

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
APESC	Associação Pró-ensino Superior de Santa Cruz do Sul
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CPC	Centros Populares de Base
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituição Comunitária de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PAIUNG	Programa de Avaliação Institucional das Universidades do COMUNG
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Social do Comércio
SERES	Secretaria de Regulação da Educação Superior
SESC	Serviço Social do Comércio
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TVE	Televisão Educativa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNAR	Universidade do Ar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

## **Lista de mapas**

MAPA 1: As Instituições do COMUNG.....	091
MAPA 2: Os polos da educação a distância da Unisc .....	156
MAPA 3: Os polos e cidades dos estudantes .....	161

## **Lista de quadros**

QUADRO 1: Cronologia histórica da Unisc .....	120
QUADRO 2: Cronologia histórica da EaD na Unisc .....	126

## **Lista de figuras**

FIGURA 1: Organograma da AEaD - Unisc .....	128
FIGURA 2: Sala virtual da Unisc .....	130

## Lista de gráficos

GRÁFICO 1:	Percentual de IES por categoria administrativa.....	074
GRÁFICO 2:	Nº de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa ...	075
GRÁFICO 3:	Nº de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino .....	076
GRÁFICO 4:	Nº de matrículas dos cursos a distância por categoria administrativa e grau acadêmico .....	077
GRÁFICO 5:	Nº de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica.....	078
GRÁFICO 6:	Nº de matrículas na educação superior .....	079
GRÁFICO 7:	Nº de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica....	079
GRÁFICO 8:	Nº de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino.....	080
GRÁFICO 9:	Total de participantes da enquete por CST a distância .....	136
GRÁFICO 10:	Faixa etária dos estudantes dos CST a distância da Unisc .....	137
GRÁFICO 11:	Estado civil dos estudantes dos CST a distância da Unisc .....	137
GRÁFICO 12:	Cidades que residem .....	138
GRÁFICO 13:	Escolaridade dos estudantes dos CST a distância da Unisc .....	139
GRÁFICO 14:	Primeiro curso que realiza a distância .....	139
GRÁFICO 15:	Como ficou sabendo do curso .....	140
GRÁFICO 16:	Onde pretende assistir as aulas dos CST a distância da Unisc .....	140
GRÁFICO 17:	Está trabalhando - estudantes dos CST a distância da Unisc .....	141
GRÁFICO 18:	Tipo de trabalho .....	142
GRÁFICO 19:	Trabalha atualmente no ramo profissional do curso? .....	142
GRÁFICO 20:	Qual sua experiência de trabalho? .....	143
GRÁFICO 21:	Turno com maior disponibilidade.....	143
GRÁFICO 22:	Em relação ao uso do computador.....	144
GRÁFICO 23:	Qual equipamento você utiliza para assistir as aulas?.....	144

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	015
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AVANÇOS E RUPTURAS NA HISTÓRIA</b> .....	034
2.1	A história da educação presencial ao longo dos tempos.....	036
2.2	A trajetória da educação a distância .....	052
2.3	Apontamentos da história da educação presencial no Brasil.....	056
2.4	A história da Educação a Distância no Brasil.....	062
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, INSTITUÇÕES DE ENSINO SUPERIOR A DIMENSÃO ESPACIAL: ESTABELECENDO A BASE CONCEITUAL</b> .....	069
3.1	A Educação a Distância no ensino superior .....	069
3.2	A universidade comunitária .....	088
3.3	A região, o território e a rede .....	095
3.3.1	A região .....	095
3.3.2	O território .....	101
3.3.3	A rede .....	109
<b>4</b>	<b>O TERRITÓRIO E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNISC</b> .....	117
4.1	Unisc: histórico de implantação e desenvolvimento .....	118
4.2	A Educação a Distância na Unisc .....	122
4.3	A assessoria para Educação a Distância da Unisc .....	126
4.4	Os polos de apoio presencial para educação a distância.....	130
4.5	Os cursos graduação na modalidade a distância.....	132
4.6	O perfil dos estudantes.....	134
<b>5</b>	<b>AS TERRITORIALIDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	145
5.1	O território–rede na graduação a distância .....	146
5.2	A graduação a distância e o desenvolvimento regional.....	171
5.3	A gestão institucional na graduação a distância .....	189
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	200
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	205
	<b>APENDICES</b> .....	216

# 1 Introdução

A motivação inicial para a realização desta pesquisa está estreitamente vinculada à trajetória de atuação profissional, no Ensino Superior, do autor deste estudo, especialmente em relação à formação de professores e à Educação a Distância. Também emerge da necessidade de reflexão sobre os desafios da implementação e consolidação da modalidade de Educação a Distância em Instituições Comunitárias de Ensino Superior no estado do Rio Grande do Sul. Em decorrência desse interesse, e com base em autores voltados a esse campo de estudo, elaborou-se esta tese no intuito de analisar o modo com que, especificamente, uma Instituição de Ensino Superior constrói/reconstrói sua identidade territorial, e as estratégias de gestão para concretizar seus valores institucionais, referentes ao princípio do comunitário/regional nos cursos superiores de tecnologia, na modalidade de Educação a Distância.

As escassas pesquisas sobre esse tema de investigação revelam a lacuna existente na produção de conhecimentos sobre uma realidade carente de mais atenção. É possível observar que, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a produção científica em educação a distância possui um número considerável de teses e dissertações, principalmente sobre a relação didático-pedagógica e os processos de aprendizagem. Entretanto, no que tange ao objetivo desta tese — analisar de que modo a universidade comunitária pesquisada constrói/reconstrói sua identidade territorial e suas estratégias de gestão para concretizar seus valores institucionais referentes ao princípio do comunitário/regional, nos cursos de graduação, na modalidade a distância — a ausência de estudos também evidencia que a presente investigação contribuiria para a construção de conhecimentos, no que diz respeito às intersecções entre Educação a Distância, Instituições Comunitárias de Ensino Superior, Gestão Institucional, Território, Rede e Desenvolvimento Regional, foco do presente estudo.

O trânsito pelo território educacional é movido por dúvidas, incertezas e pela confluência de discursos sociais que se cruzam na prática educativa, apresentando-se como um espaço que integra a historicidade do fenômeno educacional e os sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Em meio ao dinamismo social e ao desenvolvimento de tecnologias de informação e da comunicação, as quais perpassam as práticas e as relações na

vida em sociedade, surgem novas perspectivas, possibilidades e caminhos para o uso de tecnologias voltadas à mediação e ao desenvolvimento do processo educacional/formativo, em diversas áreas do conhecimento e da aprendizagem.

Ao buscar compreender esse mundo em constante transformação, a instituição universidade, na qualidade de organização social, toma ciência das modificações empreendidas pela sociedade, as quais interferem diretamente no trabalho do educador e se abrem para o investimento em novas práticas. Por isso, a importância de espaços que alimentem o debate e a formação em torno da Educação a Distância e das questões que constituem a sua especificidade para a consolidação de novas práticas e novos projetos do Ensino Superior que busquem romper barreiras de tempo e de espaço. Nessa perspectiva, tornar acessível à comunidade acadêmica o aperfeiçoamento, a partir de novas relações e formas de se pensar e fazer educação, tem sido não apenas um objetivo, mas um tema importante presente nas atuais pautas de planejamento estratégico das Instituições Comunitárias de Ensino Superior no Rio Grande do Sul.

O emprego de novas e diversas tecnologias de informação e comunicação, em especial na mediação das relações humanas na Educação a Distância, traz consigo uma ampla gama de possibilidades de diversificação das práticas educativas, as quais carregam em si suas respectivas concepções didático-pedagógicas. Sabe-se que as possibilidades da educação mediada pela tecnologia exigem de um educador, habituado à convencionalidade do modelo presencial, a necessária e indispensável reflexão sobre o que significa planejamento, conhecimento, aprendizagem, didática, metodologia e avaliação; ou o questionamento sobre o que pode e/ou deve esperar de cada um dos atores que compõem o processo.

O processo educativo e de formação profissional configura a Educação a Distância (EaD) como uma das estratégias de expansão das Instituições de Ensino Superior no Brasil. O Censo da Educação (INEP, 2015), divulgado, em outubro de 2016, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dimensionou a expansão da EaD no país.

Em 2015, o número de estudantes matriculados na educação superior, no Brasil, chegou a 8.033.574. O total representa um crescimento de 2,5% em relação a 2014. Os dados são do Censo da Educação Superior, ano 2015, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015).

De acordo com o portal sobre educação e carreira no Brasil, o Guia da Carreira (2016) analisou o interesse de seus usuários e descobriu que quase metade deles (46%) quer cursar uma graduação a distância. O levantamento foi baseado nas respostas de 650 mil pessoas que informaram suas preferências em ferramenta disponível no portal. O dado confirma a tendência de crescimento da educação a distância no país, que hoje já conta com mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2015. O número equivale a 17,1% do total de estudantes no Ensino Superior e continua a crescer a uma taxa três vezes maior do que a do modelo tradicional, segundo cálculos do Guia da Carreira, com base no último Censo. A escolha dessa modalidade torna-se um caminho natural para essas pessoas que já têm bastante familiaridade com o mundo digital.

Os dados apresentados pelo Censo Inep (2015) elucidam que os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na educação superior brasileira, apresentando o maior crescimento no número de matrículas entre 2014 e 2015 – 3,9%. Os cursos de licenciatura tiveram um leve crescimento de 0,4%, e os cursos tecnológicos caíram 1,9% no mesmo período. Os cursos de bacharelado correspondem a 68,7% do total de matrículas. Os de licenciatura representam 18,3%, e os tecnológicos, 12,6%.

De 2005 a 2015, as matrículas nos cursos tecnológicos aumentaram mais de quatro vezes; no bacharelado, o crescimento das matrículas foi de 83,8% no mesmo período; e 51,7% foi o aumento observado no número de matrículas dos cursos de licenciatura nesse período.

Na educação tecnológica cresce o número de estudantes matriculados nos cursos a distância enquanto há uma pequena queda na modalidade presencial. Mais de um terço das matrículas de cursos tecnológicos são a distância. Isso se deve ao crescimento das matrículas a distância no grau tecnológico; e 62,6% dos estudantes matriculados na educação tecnológica estão em cursos presenciais. Entre 2014 e 2015, o número de matrículas em cursos tecnológicos a distância teve um crescimento de 2,1%, conforme o Censo Inep (2015).

Os cursos de graduação a distância com maior número de estudantes matriculados em 2015 são Direito, Administração e Pedagogia. Em 2015, mais de 2,9 milhões de estudantes ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Entre 2014 e 2015 houve queda no número de estudantes que ingressaram tanto na rede pública (-2,6%), quanto na privada (-6,9%). No mesmo período, o número de concluintes na rede pública diminuiu em 0,8%, e na rede privada houve aumento de 15,9%. Em 2015, mais de 1,1 milhão de estudantes



concluíram a educação superior. As matrículas na graduação da educação presencial (6.633.545) superaram as da educação a distância (1.393.752).

Em dez anos, o número de estudantes na modalidade a distância, no entanto, vem crescendo e representa a participação de 17,1% no total de matrículas da educação superior. Entre 2014 e 2015, as matrículas nessa modalidade cresceram 3,9%. O crescimento dessa modalidade de ensino, nos últimos anos, tem sido expressivo e pode ser observado nas universidades, tanto em cursos regulares de formação plena quanto em cursos de pós-graduação, em cursos de curta duração (extensão) ou em disciplinas específicas de formação integralmente a distância, em cursos presenciais de graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação que utilizam 20% da carga horária a distância (INEP, 2015).

A Educação Superior a Distância vem assumindo destaque, sobretudo por romper fronteiras e facilitar o acesso à formação superior a uma parcela significativa de pessoas no mundo inteiro. Também a Educação a Distância, como política de Estado, é uma modalidade educacional crescente no Brasil. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ela está contemplada e são consideradas, pelo menos, duas questões importantes: a) o acesso da população às tecnologias emergentes que facilitam o crescimento dessa modalidade de educação; e b) a possibilidade de atendimento a uma parcela significativa da população normalmente desassistida, seja pela distância dos principais polos de apoio presencial para a educação a distância, seja pela concorrência às vagas existentes nas principais instituições públicas de ensino do país.

Como fator de expansão da Educação Superior no Brasil, a Educação a Distância está inserida no artigo 80 da LDBEN nº 9.394/1996. Para tanto, o poder público incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, incluindo a difusão por meio das tecnologias de comunicação e informação. No § 1º, do artigo 80, lê-se que a Educação a Distância, com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições credenciadas pela União; e o § 4º, do mesmo artigo, reza que a Educação a Distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (LDBEN nº 9.394, 1996).

O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394/96 (LDBEN), preconiza que a Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) também destacam a importância fundamental da formação do corpo docente para atuar nessa modalidade. No Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, em seu artigo 12 lê-se que compete à Instituição de Ensino Superior (IES) que ofertar Educação a Distância: "VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com Educação a Distância". Todos esses instrumentos legais, de certa forma, têm incentivado a execução de propostas governamentais ao desenvolvimento da Educação a Distância no país.

O Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, tramitou no Congresso Nacional durante quatro anos e estabeleceu 20 metas para serem cumpridas até 2023. Entre os objetivos estão o de ampliar o acesso desde a educação infantil até o ensino superior, melhorar a qualidade de forma que os estudantes tenham o nível de conhecimento esperado para cada idade, e valorizar os professores com medidas que vão da formação ao salário dos docentes. Também trata a Educação a Distância com destacada importância. Deixa claro que, em um país como o Brasil, com déficits educativos e desigualdades regionais, a Educação a Distância é um meio auxiliar de indiscutível eficácia, pois serve aos propósitos de universalização e democratização do ensino (PNE, 2014/2023). Dessa forma, desenvolve a possibilidade de sua contribuição para o desenvolvimento das regiões do extenso território brasileiro.

Em 9 de março de 2016 foi homologado, no Ministério da Educação (MEC), o parecer CNE/CES n. 564/2015, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação. Tal documento trata das novas Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. O objetivo do parecer é avançar na consolidação das diretrizes e normas, tendo por eixo a efetiva institucionalização dessa modalidade educativa. A partir dessa resolução, as instituições de ensino deverão demonstrar ao MEC que realizaram planejamento único tanto para a Educação a Distância (EaD) quanto para o ensino presencial. Outra alteração oriunda da resolução é que a Instituição de Ensino Superior (IES) passa a

poder se credenciar simultaneamente para EaD e ensino presencial. Antes, era necessário estar inscrita no ensino presencial para, somente então, requerer credenciamento específico para Educação a Distância. A nova resolução também institucionaliza a parceria entre IES credenciadas para EaD e outras pessoas jurídicas, ficando a parte pedagógica a cargo das IES e cabendo à instituição parceira apenas a infraestrutura logística e tecnológica.

Os resultados de toda essa legislação já podem ser sentidos, pois os censos da educação superior dos últimos anos vêm apresentando resultados expressivos em relação a essa modalidade de educação. O crescimento na oferta de cursos em EaD e a utilização das Tecnologias de Informação e da Comunicação na educação têm provocado uma reformulação metodológica no processo de ensinar e aprender. E esse crescimento na procura por cursos a distância pode ser observado nos números que compõem os dados estatísticos publicados oficialmente.

A Educação a Distância se fortalece cada vez mais no cenário nacional. Percebe-se que essa modalidade de ensino vive não apenas um momento de expansão, mas também de início de certa independência, no sentido de não se comparar tanto ao presencial. Inclusive, tem-se observado diversas iniciativas de Educação a Distância que começaram a ser implantadas em cursos presenciais, entre as quais o uso de conteúdos variados, vídeos, utilização do ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao ensino presencial, metodologias e tecnologias diferenciadas, ou até a substituição de algumas aulas de cursos presenciais, organizadas cem por cento a distância, no limite que a lei permite, ou seja, a utilização de vinte por cento da carga horária a distância em cursos presenciais.

Observa-se também a sinalização das instituições de ensino para um investimento maior nos cursos a distância do que nos presenciais. Em parte, esse investimento vai ao encontro do que algumas instituições de ensino identificam na Educação a Distância — exigência em níveis mais elevados por inovação tecnológica e administrativa, infraestrutura e apoio ao estudante quando comparado ao presencial.

Segundo o censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (2016), as mulheres aparecem em maioria na Educação a Distância, representando 56% dos estudantes dessa modalidade, em 2015, diferentemente do cenário presencial, composto por 53% de homens. O perfil também é diferente em relação à faixa etária. Enquanto os cursos presenciais têm 63% dos estudantes apenas entre 21 e 30 anos de idade, a Educação a Distância se mostra mais abrangente, concentrando 49% dos estudantes entre 31 e 40 anos e 42% entre 21 e 30

anos. A conciliação de estudo e trabalho é frequente entre os estudantes da Educação a Distância, estando presente na realidade de 70% dos estudantes de instituições privadas, com fins lucrativos, consultadas pelo referido censo. Percebe-se que a Educação a Distância contribui para a democratização de acesso à educação, pois é uma modalidade presente em todas as regiões do Brasil.

Nos últimos anos, o crescimento da modalidade trouxe aos órgãos superiores e reguladores do Ministério da Educação e às instituições de ensino superior o desafio de realizar Educação a Distância de maneira que atenda aos padrões e indicadores mínimos de qualidade. Salienta-se que a Educação a Distância não se resume a um aprender de longe, mas “supõe a permanência do indivíduo em seu meio para convertê-lo assim em um fator de educação” (ARETTIO, 2002, p. 78).

Dessa forma, o professor, considerado mediador e organizador do processo de ensinar e aprender, é constantemente desafiado a assimilar inovações. Porém, a simples introdução das tecnologias de informação e da comunicação não garante uma educação melhor, que incorpore ações estratégicas de planejamento tanto administrativas quanto das práticas didático-pedagógicas do docente.

Nesse contexto, sobre diversas questões que tangenciam o processo de desenvolvimento da Educação a Distância, questiona-se o modo com que as Instituições de Ensino Superior Comunitárias têm operacionalizado essa modalidade.

No processo de construção de identidade de uma Universidade Comunitária, os aspectos relevantes são aqueles que a distinguem das demais universidades privadas/particulares. Por isso, há a necessidade de reafirmar a dimensão pública desse tipo de universidade (comunitária). Essa dimensão se expressa através de um conjunto de características, dentre as quais se destacam: a origem na comunidade civil ou religiosa; manutenção por fundações ou associações educacionais não subordinadas a grupos empresariais ou familiares; vinculação com a comunidade por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão; dirigentes não vitalícios; participação da comunidade externa nos órgãos da entidade mantenedora e com a comunidade acadêmica e outros segmentos da sociedade civil na administração da instituição; e destinação do patrimônio à outra instituição congênere, ou ao poder público, em caso de cessação das atividades.

Guareschi também trata de algumas características de universidades estritamente comunitárias que “[...] encontram-se localizadas predominantemente no Rio Grande do Sul.

Essas universidades se distinguem do conjunto das outras Universidades Comunitárias por elementos característicos” (2001, p.23), dentre as quais o autor destaca o fato de essas instituições terem “uma dimensão regional, expressa nos programas voltados ao desenvolvimento da região em que está inserida a universidade” (GUARESCHI, 2001, p.23).

Na perspectiva de uma Educação a Distância, a presença das tecnologias de comunicação e informação transforma a relação entre estudantes/docentes e universidade/comunidade. Qualquer mudança na vida cotidiana de uma Instituição de Ensino Superior pode gerar reações favoráveis ou contrárias. Todavia, as alterações na cultura organizacional exigem mudanças na vida dos setores e das pessoas. No caso da Educação a Distância, esse processo de transformação da cultura relacional torna-se mais complexo, pois envolve profissionais de diferentes áreas, que atuam em equipes multidisciplinares.

A Educação a Distância exige uma revisão do olhar lançado sobre a gestão institucional e sobre determinados conceitos presentes em projetos pedagógicos de Universidades Comunitárias, diante dos princípios identitários que partem de concepções fundadas na compreensão integral do ser humano, na sociedade e no próprio conhecimento, e da construção histórica dessas instituições, da estreita vinculação com a dimensão territorial regional dos espaços onde atua e da contribuição para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas.

Nesse momento, em que a sociedade se desenvolve com uma dinâmica pautada na aprendizagem/conhecimento e nas tecnologias de informação e comunicação, urge pensar em novas práticas universitárias que expandam a produção e a aquisição de conhecimento para além dos limites físicos das instituições, visando ao desenvolvimento regional e ao combate à exclusão social e digital.

As universidades credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta da Educação a Distância integram, no Rio Grande do Sul (RS), o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG)<sup>1</sup>, que reúne quinze instituições de ensino com um modelo comunitário

---

<sup>1</sup>Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. No site do COMUNG (<<http://www.comung.org.br/1024/index.html>>), as universidades que fazem parte do consórcio são: Universidade Regional do Noroeste do Estado Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade Católica de Pelotas (UCPel); Universidade da Região da Campanha (URCAMP); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE); Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES); Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Universidade La Salle (UNILASALLE); Centro Universitário Metodista (IPA).

e com importante inserção territorial física nas regiões onde surgiram e historicamente se desenvolveram através do ensino presencial. Nesse conjunto, todas oferecem, em algum nível, a modalidade a distância.

O COMUNG é o maior sistema de Educação Superior em atuação no Rio Grande do Sul. As Instituições que o formam representam uma rede de Educação, Ciência e Tecnologia que abrange os municípios do Estado. Em 2016, o Consórcio atendia mais de 50% dos universitários do Rio Grande do Sul, oferecendo 1.489 cursos de graduação e de pós-graduação a mais de 202 mil estudantes, atendidos por 9.190 mil professores e mais de 11 mil técnicos (SCHMIDT, 2017).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 reconhece, em seu artigo 213, a educação comunitária como distinta de outras formas jurídicas de educação – como a confessional e a filantrópica, podendo, inclusive, receber recursos públicos. Porém, incoerentemente, é comum que se encontre, em documentos oficiais, a dicotomia entre público e privado relacionada à própria esfera jurídica, entre direito público e direito privado. As Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) são de "direito privado", mas suas características são próprias de um ente público. (COMUNG, 2014).

As Instituições Comunitárias de Ensino Superior são aquelas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e estudantes, que incluam, em sua entidade mantenedora, representantes da comunidade e estão caracterizadas na própria LDBEN, no artigo 20, inciso II: “comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade” (LDBEN nº 9394, 1996).

Segundo Neves (2003, p. 207-208), a “Universidade Comunitária é uma universidade privada, mantida e administrada por grupos leigos ou confessionais, mas de caráter público não estatal, voltada para interesses exclusivamente educacionais”<sup>2</sup>. E, de acordo com Guareschi (2001, p.23), “a marca da Universidade Comunitária [...] está [...] na sua adequação às necessidades sociais da região em que está inserida e nas experiências de atuação nas

---

<sup>2</sup> Público não estatal é um conceito que abrange dois sentidos: a) a esfera mediadora entre a sociedade civil e o Estado, incluindo formas de participação dos cidadãos nos assuntos públicos, como os conselhos de políticas públicas, as câmaras setoriais, os orçamentos participativos, entre outros; b) a produção de bens e serviços públicos por parte de organizações da sociedade civil.

comunidades e os serviços prestados ao público”.

Outra característica de uma Universidade Comunitária é a oferta de serviços educacionais de interesse público e coletivo, caracterizada por uma dinâmica em que o coletivo prevalece sobre o particular. Trata-se de uma importante agência de desenvolvimento das suas regiões de abrangência, pois é uma instituição responsável pela formação de recursos humanos qualificados e por importantes ações de inovação tecnológica.

No Diário Oficial da União de 13 de novembro de 2013 consta a sanção presidencial ao Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 01/2013 do Senado Federal, que tramitou na Câmara Federal como Projeto de Lei (PL) nº 7.639/2010, na forma da Lei nº 12.881/2013, que regulamenta o funcionamento das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICE) em todo o país.

Com o reconhecimento das instituições na qualidade de comunitárias, o Governo Federal permite, entre outras medidas, a participação dessas instituições na destinação de recursos orçamentários e em editais reservados para instituições públicas, além de permitir convênios com o governo sem intermediários (governos municipais e estaduais). E diferenciando-as também de instituições privadas e com fins lucrativos. Dessa forma, a partir da aprovação desse PLC, a educação superior passa a contar com três tipos de instituições: públicas, comunitárias e privadas/particulares.

A sanção da Lei nº 12.881/2013 – marco legal das comunitárias, é resultado do esforço coletivo de diversas instituições de ensino. No Rio Grande do Sul os esforços foram capitaneados pelos reitores das universidades que compõem o COMUNG, que também teve apoio da bancada legislativa do Rio Grande do Sul, quando diversos deputados e senadores assumiram a relatoria do projeto em diferentes fases da tramitação no Congresso Nacional. Esse fato contribuiu para o reconhecimento do papel social das instituições comunitárias no Rio Grande do Sul por parte dos demais estados do país.

As considerações realizadas até aqui sobre as instituições comunitárias de educação superior no Rio Grande do Sul formam o segmento mais preparado das organizações comunitárias brasileiras, “realçam a dimensão valorativa, buscando evidenciar que sua relevância pública está tanto nos serviços prestados quanto nos valores que difundem” (SCHMIDT, 2017, p. 46).

Constata-se, nos documentos do COMUNG, nos Planos de Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Pedagógicos Institucionais e de Cursos de graduação, que as Universidades Comunitárias são caracterizadas por uma série de peculiaridades, dentre as quais se torna importante destacar, aqui, que as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem priorizar a comunidade regional. Também há o entendimento de que, na última década, as políticas públicas de expansão da Educação Superior a Distância adquiriram muitas variáveis e assumiram outras tantas vertentes, especialmente quando se considera que elas estariam baseadas na transposição de um sistema elitista para outro que permitiria a massificação do acesso (MELO; MELO; NUNES, 2009). Contudo, pode-se considerar que os investimentos governamentais na criação de novas universidades públicas, novos *campi*, e o incremento da Educação a Distância são demonstrações de que há um processo de expansão da oferta de educação no território sendo pensado e posto em prática.

A educação presencial, na Universidade Comunitária, constitui um território já conhecido, caracterizado por interações presenciais e vínculos construídos historicamente pela instituição comunitária, em sua relação com as demais instituições e agentes sociais presentes em sua região de abrangência e/ou de atuação. Já, a promoção da Educação a Distância pela Universidade Comunitária leva à configuração de outro território, descontínuo, em rede, mutável, instável, ainda em formação, com peculiaridades, especificidades e características distintas que devem ser consideradas e refletidas.

Na presente Tese, portanto, atenta-se para a Educação a Distância em uma universidade do COMUNG: a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). A dimensão essencial deste estudo reside na compreensão de como a Universidade estabelece a sua territorialidade, ou seja, de que modo atua e se apropria do território, onde a universidade passa a atuar através da Educação a Distância.

Com esse intuito, adotou-se o método de abordagem de cunho materialista dialético, buscando-se refletir sobre o modo com que a universidade comunitária pesquisada constrói/reconstrói sua identidade territorial; analisar as estratégias de gestão para concretizar seus valores institucionais referentes ao princípio do comunitário/regional, com base em uma perspectiva interpretativa das ideias/conceitos de Universidade Comunitária, de Educação a Distância, de Gestão Institucional, de Território, de Rede e de Desenvolvimento Regional, à luz dos pressupostos da educação, da geografia crítica e da geografia cultural e interpretativa.



Dessa forma, os eixos de interpretação estão ancorados, respectivamente, na *Educação Presencial e a Distância*, sua história, legislação, política e estrutura; na *Educação Superior*, com foco nas análises sobre o caráter conceitual de universidade comunitária e sua gestão institucional; e na *Geografia*, sob os enfoques teóricos de território e rede. Assim, busca-se analisar as identidades territoriais e as estratégias de gestão de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária no Rio Grande do Sul, no que tange às suas ações no campo da Educação a Distância.

Por fim, o estudo aqui realizado requereu um profundo conhecimento dos fatores presentes na implementação dos cursos de graduação a distância da universidade comunitária: Unisc, foco deste estudo, e do reconhecimento da lógica global e regional que determinam as configurações que se desenharam ao longo desses processos. Também se buscou investigar a forma com que essa instituição constrói/reconstrói sua identidade territorial e seus valores referentes ao princípio comunitário/regional, em um contexto no qual os territórios a serem alcançados e apropriados pela Educação a Distância são múltiplos e fluidos, à medida que se tem o espaço global como delimitação territorial, cultural e social.

A partir do contexto apresentado e considerando-se que o princípio do compromisso com a comunidade e o desenvolvimento regional é uma característica identitária das Instituições Comunitárias de Ensino Superior, e que suas áreas de atuação territorial se tornam virtuais, mais fluidas ou praticamente inexistentes na educação a distância, questiona-se, a partir do seguinte problema de pesquisa: *De que modo ocorre a construção/reconstrução da identidade territorial da universidade comunitária, e quais as estratégias de gestão para concretizar seus valores institucionais referentes ao princípio do comunitário/regional, nos cursos de graduação, na modalidade de Educação a Distância?*

Alinhado ao problema de pesquisa tem-se o objetivo geral de analisar de que modo a universidade comunitária pesquisada constrói/reconstrói sua identidade territorial e suas estratégias de gestão para concretizar seus valores institucionais referentes ao princípio do comunitário/regional, nos cursos de graduação, na modalidade de Educação a Distância. Em decorrência do objetivo geral foram elaborados os objetivos específicos: - caracterizar a expansão territorial e as identidades, na implementação de cursos de graduação a distância, na universidade comunitária pesquisada; - caracterizar os princípios institucionais e o histórico compromisso comunitário/regional; - conhecer como se apresentam as concepções de território e de identidade territorial, no âmbito da gestão institucional, expressas em

documentos e ações desenvolvidas durante a implantação dos cursos de graduação a distância, na universidade comunitária pesquisada.

A pesquisa foi norteada pelas seguintes questões: - A universidade comunitária pesquisada está constituindo/expandindo seu território de modo planejado, através dos cursos de graduação a distância, construindo/reconstruindo sua identidade e seus valores institucionais, diante de seu histórico compromisso comunitário/regional? - Como se apresentam as concepções de território, no âmbito da gestão institucional, expressos em documentos e ações desenvolvidas durante a implantação dos cursos de graduação a distância pela universidade pesquisada? e - A noção de "território zona", presente nas ações presenciais da universidade comunitária, é coerente e compatível com as ações implementadas no âmbito da Educação a Distância que constituem um "território-rede"?

Em termos metodológicos, a partir da problemática apresentada, optou-se pela abordagem qualitativa do problema de pesquisa. A operacionalidade do estudo residiu no exame de fontes documentais ou secundárias (arquivos, documentos, relatórios, leis, atas, entre outros) e fontes primárias (entrevistas, depoimentos, observação direta, entre outros) que refletem representações, identidades, valores, conceitos e comportamentos sociais. A análise de conteúdo foi o recurso auxiliar para o estabelecimento da análise dos estudos e dos dados coletados, considerando-se a constituição de um conjunto de técnicas que propiciaram a criação de núcleos interpretativos ou temáticos (categorias), em torno dos quais se formaram padrões de teias interpretativas.

Partindo-se do objetivo desta pesquisa, o método do materialismo dialético, dentro do paradigma sociocrítico, ajusta-se à investigação ao se propor a descrever, explicar, refletir e intervir no objeto estudado. Desse modo, o materialismo dialético, pelo seu teor crítico, preocupa-se em desvendar as contradições apresentadas pelo real, expressas no conflito de interpretações e interesses, para, então, propor formas de superação, a fim de transformar essa realidade, resgatando sua dimensão histórica.

A abordagem de cunho materialista-dialético possibilita a melhor compreensão e explicação das estratégias de gestão na Educação a Distância da universidade pesquisada e das relações da universidade com a comunidade/região porque, em síntese, "... trabalha com categorias como o concreto, a inter-relação universal, a transformação quantidade-qualidade, a interligação todo-partes, explicação-compreensão, análise-síntese, etc." (GAMBOA, 1991, p. 114).

Assim, a dialética tem como tese fundamental a própria especificidade histórica da vida humana, em que o princípio da contradição/conflito explica o inacabado e a transformação. Portanto, nesta pesquisa busca-se a compreensão do singular em seus limites/possibilidades e contradições/mediações, que se articulam à totalidade mais ampla, em que a associação de ideias antagônicas se torna produtiva e, ao mesmo tempo, complementar.

A abordagem de questões dessa ordem demonstra que a lógica dialética também pressupõe a indução e a dedução como obrigatoriamente complementares para se conhecer algo. "Não se pode conhecer uma coisa, um fenômeno ou um processo a não ser os decompondo, para em seguida recompô-los, reconstruí-los e reagrupar suas partes. Análise e síntese são inseparáveis, mas para se realizar uma síntese com êxito é preciso analisar" (MINAYO, 2006, p. 212). É dessa maneira que a pesquisa de cunho dialético procura destacar os traços comuns ou, ao contrário, diferenciados de um caso para outro. No entanto, ela requer a crítica prévia do domínio estudado, do objeto e do procedimento, a crítica das reduções e extrapolações, e a determinação do grau de coerência do objeto. É um pensamento que se move no tempo, mas que se inscreve no espaço, que vai da forma lógica, racional, ao conteúdo prático. (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1990).

E, de acordo com Frigotto (1991), para se conhecer a realidade o que importa não é a crítica pela crítica ou o saber pelo saber, mas a comunhão de ambos, a crítica e o saber, para que haja uma nova prática que modifique a realidade anterior, concomitantemente ao plano do saber e ao plano sócio-histórico. Trata-se de uma prática social que apresenta muitas contradições, tanto no plano histórico quanto na realidade. É nesse espaço que a abordagem dialética atua em forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.

Portanto, a aplicação dos fundamentos epistemológicos do materialismo dialético se justifica nesta investigação, pois tais fundamentos encontram-se alicerçados na lógica interna do processo e em métodos que desvelam a dinâmica e as contradições dos fenômenos, e a relação homem/natureza, reflexão/ação e teoria/prática.

Dentre o universo das Instituições de Ensino Superior que compõem o COMUNG, optou-se pelo estudo aprofundado de uma IES: a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com credenciamento e autorização do Ministério da Educação (MEC) para a Educação a Distância em cursos de graduação.

Os critérios para delimitação da pesquisa foram os seguintes: - possuir os princípios do desenvolvimento regional expressos em sua visão e/ou missão; - possuir programas de Educação a Distância nas três dimensões: graduação, pós-graduação e extensão (cursos de curta duração); - possuir, na estrutura de gestão administrativa e pedagógica, um Núcleo e/ou Assessoria de Educação a Distância formado(s) por equipe multidisciplinar; - possuir cursos superiores de tecnologia na área da gestão, na modalidade de Educação a Distância que estejam autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação; - que possuísse estudantes egressos de cursos superiores de tecnologia na área da gestão, na modalidade de Educação a Distância; - possuir Polos de Apoio Presencial para a Educação a Distância fora da sede da universidade autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Para o trabalho da coleta de dados foram utilizadas algumas fontes de evidências e, especificamente, para estudo de casos. Segundo Yin (2001), tais evidências podem vir de diversas fontes, e o autor é categórico ao afirmar que a utilização de evidências provenientes de duas ou mais fontes, que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas, aumenta substancialmente a qualidade dos estudos de caso.

Diante do exposto, e no intuito de cumprir o objetivo geral proposto nesta pesquisa, discorre-se, a seguir, sobre os instrumentos de pesquisa adotados para a coleta dos dados: pesquisa documental, entrevista semiestruturada e observação direta.

No desenvolvimento da estratégia de coleta de dados, sugerida por Frigotto (1991), foram empregadas entrevistas individuais semiestruturadas e observação direta com gestores, professores, equipes multidisciplinares, estudantes que atuam na Educação a Distância da Unisc, foco desta pesquisa.

Foram realizadas 23 entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, conforme instrumento elaborado (APÊNDICE A) no período de janeiro de 2015 a maio de 2017. Também criou-se uma sigla com as iniciais do nome dos entrevistados na Educação a Distância da Universidade para identificá-los. E para identificar a função exercida por eles (APÊNDICE B), optou-se por incluir na sigla, antecedendo-a, a primeira letra correspondente à função: E - estudantes (por exemplo: ERSI); T – técnicos administrativos; D – docentes e G – gestores.

A pesquisa documental composta pelos documentos institucionais e a legislação nacional vigente também foi incluída na coleta dos dados. Os principais documentos da Universidade de Santa Cruz do Sul utilizados para a análise documental foram: Plano de

desenvolvimento institucional IV (2018/2012) e V (2013/2017), Projeto pedagógico institucional (PPI), Plano de gestão da educação a distância (2013), Projetos pedagógicos dos cursos superiores em tecnologia a distância, Planos de ensino e de aula das disciplinas da matriz curricular dos cursos a distância, Ambiente virtual das disciplinas dos cursos distância, Relatórios do Ministério da Educação das visitas *in loco* para credenciamento EaD da instituição e polos; Relatórios do Ministério da Educação das visitas *in loco* para autorização e reconhecimento dos cursos, entre outros.

Segundo Pádua (1997, p.62), pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos, e tem sido largamente utilizada nas Ciências Sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências; além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes denominadas secundárias — dados estatísticos elaborados por Institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa.

E, além da pesquisa documental, para identificar e analisar a problemática deste estudo, também utilizou-se a pesquisa bibliográfica, com consultas a legislação vigente e a fontes teóricas. Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental constituíram-se em uma base substancial para a coleta dos dados.

De acordo com Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Para estudos de caso, o uso mais importante de documentos visa corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Yin (2001) sugere que, durante as visitas de campo, algum tempo deva ser dedicado a visitas a bibliotecas, centros de documentação e outros centros de referência.

A técnica de coleta de informações escolhida para as entrevistas desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada. A entrevista é o instrumento básico na coleta de dados da pesquisa qualitativa, pois, pelo seu caráter de interação, permeia e permite uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. As entrevistas semiestruturadas tornam-se eficientes nas coletas de informações — razão da entrevista —, porque o entrevistador pode discorrer livremente sobre o tema, sem uma ordem rígida. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Igualmente, Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada, para alguns tipos de pesquisa qualitativa, é um dos principais meios disponíveis para que o investigador realize

a coleta de dados. Esse autor privilegia a entrevista semiestruturada porque acredita que, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, essa técnica também oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante disponha de liberdade e espontaneidade necessárias que enriquecerão a investigação.

A observação foi importante não apenas para colher dados, mas para conviver, compartilhar e integrar pesquisador, pesquisa e pesquisado. A observação direta ocorreu através de visitas a campo para observações sobre comportamentos ou condições ambientais relevantes. Incluem-se, aqui, observações de reuniões, dos locais de trabalho, locais de encontro, fotografias do local em estudo e outras atividades semelhantes. De acordo com Yin (2001), as provas observacionais são úteis para fornecer informações adicionais sobre o objeto de estudo.

Segundo Lüdke e André (1986), para que se torne instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo, planejada. Implica existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Portanto, o primeiro passo da investigação é o de determinar com antecedência “o que” e o “como” observar. Essa tarefa, segundo Lüdke e André (1986), transforma-se em aprendizagem para o pesquisador, quanto a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações.

Os dados da pesquisa foram estudados, segundo o método que a técnica de análise de dados qualitativos intitula de Análise de Conteúdo. A análise de conteúdo consiste em uma técnica de análise de dados popularizada por Laurence Bardin (1977), em sua obra *L'analyse de contenu*, a qual é definida como um método empírico.

Segundo Bardin (2004, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Sendo assim, a análise de conteúdo configura-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Dessa forma, a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados, em um nível que vai além de

uma leitura comum.

Para se analisar, a partir da metodologia Análise de Conteúdo, Moraes (1999) propõe a seguinte sequência de passos: preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades de análise; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição; interpretação. Também acrescenta que a análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Esse sentido nem sempre é manifesto e seu significado não é único. Assim, tal técnica de análise possibilita que o material de comunicação verbal ou não verbal se constitua em matéria-prima de análise.

Dessa maneira, descreve-se a metodologia que foi utilizada na investigação centrada na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), visando à apreensão e análise dos processos de construção/reconstrução das identidades territoriais e às estratégias de gestão que concretizam seus valores institucionais referentes ao princípio do comunitário/regional, nos cursos superior de tecnologia, na modalidade de Educação a Distância. Para tal propósito, a construção do arcabouço teórico-conceitual e de uma metodologia de pesquisa foi fundamental para a descoberta de respostas fidedignas para as questões que nortearam o presente estudo.

O estudo realizado e apresentado na presente Tese está dividido em seis capítulos, conforme segue:

No capítulo da *(1) Introdução* apresenta-se a delimitação do tema e do problema de pesquisa que impulsionou a investigação realizada, ou seja, o contexto da Educação a Distância no país e a problemática em questão sobre a expansão dessa modalidade de ensino em instituições comunitárias, consolidadas regionalmente em territórios físicos através da educação presencial. Também, descrevem-se os objetivos e a metodologia fundamentada no materialismo dialético. Na sequência, o embasamento teórico, desenvolvido para o estudo, está dividido em dois capítulos: *(2) Educação presencial e educação a distância - avanços e rupturas na História*. Descreve-se o percurso histórico da educação presencial e a educação a distância seus avanços e suas rupturas. Faz-se um estudo sobre a educação através dos tempos, suas mudanças e presenças na cultura da sociedade atual. Tempos que englobam a educação presencial e avançam para a que se constrói a distância, com o objetivo de proceder a uma incursão sobre o percurso histórico que está mais relacionado à cultura ocidental, abrangendo a Antiguidade Clássica - ocidental, a Idade Média, a Modernidade e a

Contemporaneidade. Nessa reflexão, busca-se identificar a educação a partir de suas transformações e suas rupturas ao longo de todos os tempos. No capítulo (3), *A Educação a Distância, Instituições de Ensino Superior e a dimensão espacial: estabelecendo a base conceitual*, apresentam-se, os principais conceitos que estruturaram teoricamente a construção desta Tese. Esse referencial teórico está organizado através dos seguintes enfoques: na Educação a Distância: a política, a legislação e a estrutura; na Educação Superior: a universidade comunitária e a gestão institucional; e na Geografia: o território, a rede e o desenvolvimento regional. No capítulo (4), *O território e a gestão da Educação a Distância na Unisc*, descreve-se o histórico da Universidade de Santa Cruz, sua origem a partir de um movimento comunitário para levar o ensino superior ao interior do Estado, como cresceu de faculdades isoladas até se constituir em uma universidade, na década de 1980. Apresenta a história, a estrutura organizacional, a metodologia didático-pedagógica da Educação a Distância na Unisc, além dos treze cursos superiores de tecnologia em Eventos, Negócios Imobiliários e Gestão Comercial, na modalidade a distância, foco desse estudo. No capítulo (5), *As territorialidades na Educação a Distância*, apresentam-se as reflexões oriundas das observações, análise documental, entrevistas e demais instrumentos de coleta de dados realizada para construir esta Tese. Para interpretação dos dados, utilizou-se o procedimento intitulado Análise de Conteúdo que permitiu as inferências sobre os dados coletados a partir das três categorias emergentes: *O território-rede da graduação a distância; A graduação a distância e o desenvolvimento regional; A gestão institucional na graduação a distância*. Por fim, a *conclusão*, capítulo (6), na qual são destacados e refletidos os resultados obtidos e seu relacionamento com o problema de pesquisa e objetivos propostos na presente Tese.



## **2 Educação presencial e Educação a Distância — avanços e rupturas na história**

O acesso à educação sempre foi um processo marcado por transformações e rupturas de todo o tipo, ao longo da história. Elemento essencial e permanente na vida individual e coletiva de todo ser humano, a educação não se realizou sempre da mesma forma e tem alterado conforme as necessidades e anseios de cada civilização e de cada época, pois a sociedade, por não ser algo estático, definitivamente constituído, sofre contínuas mudanças e transformações em seu desenvolvimento. Portanto, conhece-se a história da educação através dos períodos de tempo e das diversas culturas a que é exposta.

Por sua vez, a história é construída não meramente pela ocorrência de fatos, mas pelo ponto de vista de quem os observa, os analisa e os interpreta, a partir de múltiplas considerações e, por esse motivo, permite reflexões e questionamentos (ARANHA, 2006). A frase do escritor uruguaio Eduardo Galeano (1940/2015) — “A história é um profeta com olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será” — publicada na contracapa do livro intitulado *As Veias Abertas da América Latina* (1994), é reveladora. O profeta, diz o autor, é um homem que, semelhante aos demais, vive o presente, e viver o presente significa ter consciência da realidade vivida e conhecer o seu processo histórico, podendo, inclusive, planejar o futuro.

Nesse âmbito, Aranha (2006) ressalta que o ser humano resulta do movimento incessante de passado/presente/futuro. Da mesma forma, a história da educação gravita ao redor desse movimento de reflexão entre passado, presente e futuro.

É indispensável, portanto, que o educador seja capaz de compreender sua atuação nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores. Se somos seres históricos nada escapa à dimensão do tempo e do espaço (ARANHA, 2006). Portanto, antecedendo o presente, na condição de

infraestrutura condicionante unitária e dotada de sentido orgânico e permanente no tempo, opera a Modernidade. Por trás da Modernidade, coloca-se a Idade Antiga; e, antes ainda, o Mediterrâneo como encruzilhada e culturas, o Oriente como matriz de muitas formas culturais do Ocidente. A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois. Assim, a partir do presente da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não-linear, articulando, colhendo ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido. (CAMBI, 1999, p. 37)

Por essas razões, neste capítulo faz-se um breve estudo sobre a educação através dos tempos, suas mudanças, rupturas e presenças na cultura da sociedade atual. Tempos que englobam a educação presencial e avançam para a que se constrói a distância, com o objetivo de proceder a uma incursão sobre o percurso histórico que está mais relacionado à cultura ocidental.

Assim, tendo por base o que antecede o presente, na voz de Cambi (1999), na contemporaneidade surgiram outros meios de propiciar a educação para além do espaço físico e territorial. Da educação presencial, até então vigente, emerge a educação a distância.

Esse fato corrobora a ideia de que “a Educação a Distância não surgiu no vácuo” (KEEGAN, 1991, p. 11). Entretanto, a delimitação das origens da Educação a Distância ainda é um assunto que oferece muitas controvérsias. Determinados autores consideram que a primeira experiência de educação a distância aconteceu a partir do invento de Gutemberg, em pleno século XV. Para Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000),

...o acesso ao livro físico, e, portanto, ao saber e ao conhecimento acumulado, passou a não mais pertencer ao educador, dono do raro manuscrito que era lido em voz alta para os alunos nas escolas. O livro possibilitou pela primeira vez o ensino de massa, ou seja, a formação de classes de muitos alunos.

Segundo esses autores, o aparecimento desse suporte impresso deu início ao processo de alfabetização das camadas da população e alavancou, na Europa, as ações e atividades educacionais.

A seguir, após uma breve reflexão sobre a trajetória da educação do mundo, apresenta-se o percurso da história da educação no Brasil – na modalidade presencial e a distância – através da clássica divisão histórica em períodos: Colônia, Império e República; contudo, opta-se por uma periodização que destaque os avanços e rupturas de cada momento histórico.

## 2.1 A história da educação presencial ao longo dos tempos

A Antiguidade começou com o surgimento das primeiras civilizações e a invenção da escrita, por volta de 4.000 a.C. As duas transformações têm origem na época primitiva - Revolução Neolítica, quando o homem descobriu a agricultura e deixou de ser nômade e se transformou em sedentário. Da necessidade de registrar a produção agrícola da época, surgiu a escrita. Além disso, era preciso organizar uma sociedade que se tornava cada vez mais complexa: passou a haver excedentes econômicos, usados como mercadorias de permuta, e assim surgiram as noções de propriedade privada de terra e de classes sociais. As primeiras civilizações cresceram na Mesopotâmia e no Egito. Nessas civilizações, em geral, o Estado era proprietário da maior parte das terras. (PINSKI, 1991).

A Grécia é o berço de nossa civilização; logo, é justificável que se iniciem as reflexões a partir dela, considerando-se a contribuição dos gregos na área da Educação, mais especificamente, no âmbito dos ideais de formação humana. A educação buscava o “conhece-te a ti mesmo”, dando ênfase constante à formação integral, a *paideia*, que seria um ideal de formação humana, que atribui ao homem, sobretudo, uma identidade cultural e histórica. (CAMBI, 1999).

O ideal grego de educação sofreu expressivas transformações, desde o período que se estende dos tempos heroicos até o helenismo. De início era dada destaque à habilidade militar, em seguida, o cidadão da *polis* passou a frequentar os ginásios, onde a educação era predominantemente esportiva e física, até que, por fim, os assuntos de arte, literatura e retórica se tornaram prioritários.

Outro aspecto a ser destacado é que, por pertencer a uma sociedade escravista, os gregos não valorizavam a formação profissional e o trabalho manual. Enquanto a técnica era associada à atividade escravista, o cultivo desinteressado da forma física e a atividade intelectual continuaram privilégio das classes ociosas.

A Grécia foi ainda o berço das primeiras teorias educacionais, fecundadas pelo embate de tendências pluralistas. Após as inovações dos sofistas, Isócrates teve importante atuação, avançando na polêmica com Sócrates, Platão e Aristóteles. Embora estes últimos não tenham influenciado a educação do seu tempo tanto quanto seus opositores, a contribuição dos filósofos clássicos para a pedagogia encontra-se na concepção de natureza humana, cuja essência é a racionalidade (LUZURIAGA, 2001).

Essa visão foi retomada pela tradição e marcou profundamente a cultura ocidental, sobretudo a partir da Idade Moderna.

A história da educação principia com a vida do homem e da sociedade; já, a história da pedagogia começa com a reflexão filosófica, isto é, com o pensamento helênico, principalmente com os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles da Antiguidade Clássica (GAL, 1989, p. 29).

O mundo grego foi pródigo em tendências educacionais, mas os ensinamentos de Sócrates, Platão e Aristóteles prevaleceram, sem dúvida, sobre os demais pensadores daquela época. Duas cidades-estados rivalizavam-se: Esparta e Atenas. Elas representavam dois paradigmas de organização social, duas concepções de educação. Os espartanos continuaram a exaltação do aspecto social da educação e elaboraram um plano no qual a sociedade inteira era organizada para fins educativos; defendiam uma educação totalitária, uma educação militar e cívica repressiva, em que todos os interesses eram sacrificados à razão do Estado. Em contraponto, Atenas, uma cidade-estado democrática, usava o processo educativo como meio para que o indivíduo alcançasse o conhecimento da verdade, do belo e do bem. Dessa forma, o indivíduo recebia mais importância: o Estado determinava os padrões, mas a família fornecia a educação (MONROE, 1979).

Depois que a Grécia entrou em contato com outros povos, os velhos ideais e as práticas educacionais conservadoras foram substituídos por concepções que davam mais importância ao indivíduo.

Os sofistas foram os instrumentos na introdução das novas práticas educativas. Os filósofos gregos, especialmente Sócrates, Platão e Aristóteles, tentaram harmonizar o conflito entre a velha educação institucional e a nova, individualista.

Sócrates inventou o método pedagógico do diálogo, envolvendo a ironia e a maiêutica. Desse modo, distanciava-se tanto de Esparta, onde a educação atendia aos interesses do Estado, quanto dos sofistas, com a sua educação voltada apenas para o sucesso individual. Sócrates foi pioneiro em reconhecer, como fim da educação, o valor da personalidade humana, não a individual subjetiva, mas a de caráter universal (MONROE, 1979, p. 73).

A concepção de natureza humana universal serviu de base para o delineamento da tendência essencialista da pedagogia. Para Platão, a educação é o instrumento para desenvolver no ser humano tudo o que implica sua participação na realidade ideal, tudo o que define sua essência verdadeira. Já, Aristóteles considera a educação um processo da passagem da potência para o ato, pela qual se atualiza a forma humana. A ação da vontade, exercida pela

repetição, conduz ao hábito, sendo virtuoso apenas quem tenha o hábito da virtude. A imitação é o instrumento por excelência do processo de educação: a criança se educa repetindo os atos de vida dos adultos. E, ainda segundo o filósofo, caberia ao Estado ocupar-se com a formação para a cidadania. (GADOTTI, 2002).

Ainda no contexto da Antiguidade Clássica, os romanos, por sua vez, desenvolveram um vasto império e influenciaram o mundo ocidental. Em época mais avançada, criaram o primeiro sistema de educação estatal, estendendo a educação para fora dos limites territoriais de Roma, até os confins do Império (LUZURIAGA, 2001).

Nessa trajetória, acompanha-se o desenrolar de uma educação inicialmente rural, militar e rude, até os requintes da formação enciclopédica, literária e com ênfase na retórica. Em todos os momentos estava presente certa lentidão no processo de aprendizagem, levado a efeito com métodos penosos de memorização, entremeados de castigos (GAL, 1989).

Do ponto de vista da educação efetivamente dada, por se tratar de uma sociedade escravista que desvalorizava o trabalho manual, continuou sendo privilegiada a formação intelectual da elite dominante.

Dos pressupostos antropológicos que embasam a pedagogia, os romanos, do mesmo modo que os gregos, representam a tendência essencialista que, conforme afirma Suchodolski (1984), atribui à educação a função de realizar "o que o homem deve ser".

Certamente por isso, os modelos são tão importantes para os antigos. Luzuriaga (2001) se refere à imitação - a dos heróis, a dos grandes mestres, a do pai - como elemento permanente na Antiguidade:

Não foi somente Roma que fez da História um repositório de virtudes exemplares. Sempre houve, desde Homero, alguém por imitar, de Aquiles a Isócrates, passando por Alexandre ou outro grande avoengo. Esse laço entre o herói e a criança, entre o exemplo e o futuro cidadão, é o mestre que o tece. (LUZURIAGA, 2001, p.32).

Quanto às ressonâncias da cultura latina nos tempos atuais, destaca-se, entre outras, a expressiva herança das línguas neolatinas, do Direito e do Cristianismo. Vale atentar para a advertência do historiador Monroe (1979), quando critica aqueles que engrandecem a Grécia e menosprezam a pouca "originalidade" de Roma. Diz o autor:

a criação original não é o único título com que uma civilização possa glorificar-se. Sua grandeza histórica, a importância do seu papel na humanidade mede-se (...) também por sua extensão, por sua radicação no tempo e no espaço (MONROE, 1979, p. 77).

Marco Fábio Quintiliano foi o maior pedagogo romano. A sua pedagogia reconhecia a importância do estudo psicológico do estudante, enfatizava o valor humanístico e espiritual da educação, atribuindo requinte ao ensino das letras e reconhecendo o valor do educador. De acordo com Luzuriaga (2001, p.68), “Quintiliano fez o primeiro estudo de caráter psicológico, de que se tem notícia, sobre a figura do educador”.

Contudo, os romanos adotaram uma postura mais pragmática, voltada para o cotidiano, para a ação política e não para a contemplação e a teorização do mundo. Daí o prevalecer da retórica sobre a filosofia.

Na continuidade das reflexões sobre o percurso da educação na história, chega-se no período medieval, que tem início com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476. O período costuma ser dividido em dois momentos: Alta e Baixa Idade Média (LOYN, 1990).

A Alta Idade Média, que se estendeu do século V ao X, foi a época de consolidação, na Europa Ocidental, do feudalismo, sistema socioeconômico, político e cultural predominante no período.

A Baixa Idade Média vai do século XI ao XV, que assinala o fim do período medieval, quando o feudalismo chega ao auge e entra em decadência, sendo substituído, no campo político, pelas monarquias nacionais, e, no econômico, pelo sistema mercantilista. Durante séculos, a Idade Média foi considerada uma época de insignificante desenvolvimento científico, tecnológico e artístico. Essa visão nasceu durante o Renascimento, no século XVI, quando o período medieval foi designado pejorativamente de Idade das Trevas (CAMBI, 1999).

Com o surgimento do Cristianismo, mudam os rumos da cultura ocidental e, conseqüentemente, as ideias sobre o processo educacional. A Igreja de um lado e a família de outro são considerados os dois núcleos básicos fundantes do processo educacional. Tratava-se, então, de uma educação elementar catequista, cujos primeiros educadores cristãos (LOYN, 1990) eram os padres da igreja, que constituíam a chamada Patrística, entre os quais merece destaque Santo Agostinho, um dos maiores pensadores da Igreja (GAL, 1989).

Encontram-se duas fases na pedagogia de Santo Agostinho. A primeira exacerba o valor da formação humanística. A segunda persegue o ideal do ascetismo. Mas, em ambos os momentos, o fundamental é o desenvolvimento da consciência moral, “a profundidade espiritual, que nos ilumina a inteligência e faz reconhecer a lei divina eterna” (LUZURIAGA,

2001, p. 76). Entretanto, sua pedagogia não ignora o valor da cultura física, dos exercícios corporais, da eloquência e da retórica.

De acordo com Gadotti (2002), os “padres da igreja” obtiveram pleno êxito na sua proposta educacional e “criaram ao mesmo tempo uma educação para o povo, que consistia numa educação catequética, dogmática, e uma educação para o clérigo, humanista e filosófico-teológica” (1996, p. 52). Quanto ao conteúdo, os estudos medievais compreendiam: - o *trivium* (gramática, dialética e retórica) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).

Sob a inspiração de Carlos Magno, no século IX, o sistema educacional foi constituído em três níveis: Educação Elementar, ministrada pelos sacerdotes em escolas paroquiais, que tinha por finalidade doutrinar os camponeses; Educação Secundária, provida nos conventos; e Educação Superior, ministrada nas Escolas Imperiais, onde eram formados os funcionários de todo o Império.

A escolástica surgiu no final do primeiro milênio da era cristã e buscou conciliar a razão filosófica grega com a fé cristã medieval. São Tomás de Aquino foi o maior expoente dessa nova abordagem intelectual e procurou elaborar uma síntese entre a educação cristã e a educação greco-romana, estabelecendo uma concepção que favorecesse o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo (GAL, 1979).

Como foi possível observar nesse retrospecto do pensamento e da educação na Idade Média, não há propriamente pedagogos, no sentido estrito da palavra. Aqueles que refletiam sobre as questões pedagógicas faziam-no movidos por outros interesses, considerados mais significativos, como a interpretação dos textos sagrados, a preservação dos princípios religiosos, o combate à heresia e a conversão dos infiéis. A educação surgia como instrumento para um fim maior, a salvação da alma e a vida eterna. Predominava, portanto, a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento e centro de toda a ação pedagógica e finalidade da formação do cristão.

O modelo de humanidade que se delineou correspondia a uma essência a ser atingida para a maior glória de Deus. Baseado nos ideais ascéticos, o ser humano deveria manter-se distante dos prazeres e das preocupações terrenas, com o objetivo de atingir a mais alta espiritualidade. Quanto às técnicas de ensinar, a maneira de pensar rigorosa e formal determinou cada vez mais os passos do trabalho escolar (MONROE, 1979, p. 94).

No final da Idade Média, com a expansão do comércio e por influência da burguesia, iniciava-se um novo período de renovação, orientando os rumos da ciência, da literatura, da educação: a Idade Moderna (1453-1789). Realismo, secularização do pensamento e retomada da cultura greco-latina anunciavam o período humanista renascentista que se aproximava.

De modo geral, o período pode ser entendido como uma etapa de transição entre os modos de produção feudal e o modo de produção capitalista primitivo. Nesse período, a Europa passou da economia autossuficiente e agrária, da era medieval, para o comércio internacional e a produção fabril, que posteriormente viria a marcar a Idade Contemporânea (FALCON; MOURA, 2006). Uma nova estruturação política foi consolidada: a formação dos Estados Nacionais e a instalação de governos absolutistas, com todo o poder nas mãos dos reis. Em busca de riquezas, essas monarquias empreenderam a expansão marítimo-comercial. Descobriram e exploraram terras, fazendo da Europa o centro de uma rede de comércio que interligava quase todo o mundo. (FALCON; MOURA, 2006).

Um dos primeiros grandes eventos que demarca o início da modernidade foi o Renascimento: movimento intelectual e artístico que ocorreu entre os séculos XIV e XVI, na Europa, que representou a nova visão de mundo da sociedade que se formava, com a valorização do indivíduo e de seu imenso potencial de autoaperfeiçoamento e criação (CAMBI, 1999).

Essa mudança no modo de relacionar-se com o mundo e com o próprio homem teve uma estreita relação com os avanços da ciência e com as novas descobertas tecnológicas. As grandes navegações, a invenção da bússola e, principalmente, a invenção da tipografia por Gutenberg aumentaram a crença nas possibilidades do homem, favorecendo o individualismo, o pioneirismo e a aventura. Desse modo, era inevitável que surgissem novas concepções de educação, de ensino e de aprendizagem.

Em consequência, operou-se um aprofundamento da visão humanista com uma feição laica. Destacam-se, nesse contexto, os ensaios de Michel de Montaigne “Da educação das crianças” e do “Pedantismo” (LUZURIAGA, 2001).

Todavia, foi uma educação que não atingiu as grandes massas, as quais permaneceram analfabetas e incultas. Tratava-se de uma educação basicamente voltada para a formação do homem burguês, principalmente, o clero, a nobreza e a burguesia. (ARANHA, 2006).



Em meados do século XVI desencadeou-se, na Europa, um movimento de caráter religioso, político e econômico que contestava a estrutura e os dogmas da Igreja Católica: a Reforma Protestante, iniciada pelo monge agostiniano Martinho Lutero (1483-1546).

A principal consequência da Reforma Protestante foi a transferência da escola para as mãos do Estado, nos países protestantes, sendo que a ruptura de Lutero com o catolicismo foi uma clara decorrência da aceitação dos ideais renascentistas.

Mas, acentua Gadotti (2002, p.64),

a escola pública defendida por Lutero não é laica, mas sim religiosa e também não perde o seu caráter elitista, uma vez que o mesmo entendia que a educação pública se destinava em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente às classes populares, as quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis, entre os quais a doutrina cristã reformada.

Diante desse acontecimento, tem início um movimento na Igreja Católica, intitulado Contrarreforma. Sob a liderança, no terreno cultural e educacional, da Companhia de Jesus, foi organizado um manual de estudos reunido na obra “*Ratio atque Institutio Studiorum*”, que orientava as ações pedagógicas dos jesuítas. (ARANHA, 2006).

O Renascimento, conforme se pode observar, foi um período de contradições. A classe burguesa, enriquecida, adotava padrões aristocráticos e almejava a uma educação que permitisse formar o homem de negócios, ao mesmo tempo culto e capaz de dedicar-se aos luxos e prazeres da vida mundana. Por outro lado, as escolas religiosas multiplicavam-se na Europa e no resto do mundo colonizado.

Essa sociedade, embora recusasse a autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, mantinha-se ainda hierarquizada, excluindo dos desígnios educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes que agiam motivados também pela divulgação religiosa (MONROE, 1979).

No século XVII, ainda continuavam as contradições decorrentes do processo de desestruturação da ordem feudal e da ascensão do capitalismo, com o conseqüente desenvolvimento da burguesia. Intensificando-se o comércio, a colonização assumia características empresariais, enquanto a Europa desfrutava das riquezas extraídas do Novo Mundo. As transformações decorrentes da Revolução Comercial promoveram a ascensão da burguesia, cujos anseios se esboçariam nas teorias políticas e econômicas do futuro liberalismo. Com a Revolução Científica do século XVII, inaugurou-se um novo paradigma para o pensamento e ação da modernidade que, posteriormente, denominou-se “século do

método”. A renovação da ciência e da filosofia, sob essa nova concepção, repercutiu nas teorias pedagógicas (FALCON; MOURA, 2006).

Assim, o século XVII demarcou o surgimento da pedagogia realista, ao estabelecer um momento de transição entre a pedagogia do renascimento do século XVI e a pedagogia iluminista do século XVIII. A pedagogia realista foi influenciada pelo empirismo de Francis Bacon e pelo racionalismo de René Descartes. Também sofreu a influência do movimento científico da época, liderado por Galileu e Kepler, sem mencionar o impacto causado pela teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico, ainda no século XVI.

Desse modo, segundo Aranha (2006), a pedagogia realista, que tinha Ratke, Comenius e Locke como basilares expoentes, buscou substituir o conhecimento verbalista anterior pelo conhecimento das coisas. Para tanto, procurou instituir uma nova didática. Seguiu reafirmando com mais ênfase a individualidade do educando e, na ordem social e moral, intercedia o princípio da tolerância, do respeito à personalidade e de fraternidade entre os homens.

Ratke introduziu na educação as ideias de Bacon. Muitos dos princípios pedagógicos enunciados por ele, Locke e, principalmente, Comenius, mostram ainda atualidade, tendo sido, em grande parte, incorporados no fim do século XIX e início do século XX pelo movimento da Escola Nova (ARANHA, 2006, p.152).

Enfim, no século XVII a Europa ainda se debatia nas contradições entre a aristocracia feudal e a burguesia; contradição essa que se refletiu na educação. Existia o anseio por uma pedagogia realista, até universal, estendida a todos. Todavia, para além das discussões dos filósofos e teóricos da educação, de maneira geral as escolas continuavam ministrando um ensino conservador, proposto, predominantemente, pelos jesuítas e também por outras ordens religiosas (ARANHA, 2006).

Por isso, Luzuriaga (2001) afirma que ainda era cedo para se pensar e propagar uma educação universal, como pensava Comênio.

O que prevaleceu no século XVII foi a formação do gentleman, do honnête homme, do cortesão, do modelo de uma nobreza aburguesada (e também de um burguês que desejava ser fidalgo). Na realidade, esboçava-se na educação o dualismo escolar, que iria se manifestar claramente no século seguinte, ao se destinar um tipo de escola para a elite e outro para o povo (LUZURIAGA, 2001, p. 136).

Apesar disso, estava nascendo a escola tradicional, que iria consolidar-se no século XIX, sobretudo com Herbart. Essa base aparece, por exemplo, nas atenções de Comênio com o método, a organização do conhecimento, o emprego racional do tempo de estudo, a noção

de programa, o cuidado com o material didático e a valorização do mestre como guia do processo de aprendizagem (ARANHA, 2006).

O Iluminismo foi a corrente de pensamento dominante na Europa, a partir do século XVIII. Seus pensadores negavam as doutrinas absolutistas e mercantilistas e apoiavam valores liberais tanto na política quanto na economia. (CAMBI, 1999).

No século XVIII, as preocupações de reis, pensadores e políticos estavam voltadas para as questões educacionais, e, de acordo com Luzuriaga (2001, p. 149),

duas figuras sobressaem-se: Jean-Jacques Rousseau e Johann Heinrich. O mesmo processo ocorre com a figura dos revolucionários de 1789, representada por Condorcet e Lepelletier. Estes, durante a Revolução Francesa, apresentaram planos para a organização de um sistema nacional de educação. A partir desse momento, desenvolve-se a educação pública estatal e inicia-se a educação nacional.

Do ponto de vista pedagógico, nesse período são destacados os princípios da educação sensorialista e racionalista, do naturalismo e do idealismo na educação, e da educação individual e da educação nacional.

O ideal educacional dos pensadores iluministas identifica-se na consideração da razão humana. Luzuriaga (2001) assim sintetiza os princípios consagrados pelo ideal iluminista, no século XVIII, no campo da educação:

- a) desenvolvimento da educação estatal, da educação do Estado, com maior participação das autoridades oficiais no ensino;
- b) começo da educação nacional, da educação do povo pelo povo ou por seus representantes políticos;
- c) princípio da educação universal, gratuita e obrigatória, no grau da escola primária, que fica estabelecida em linhas gerais;
- d) iniciação do laicismo no ensino, com a substituição do ensino religioso pela instrução moral e cívica;
- e) organização da instrução pública em unidade orgânica, da escola primária à universidade;
- f) acentuação do espírito cosmopolita, universalista, que une pensadores e educadores de todos os países;
- g) primazia da razão, crença no poder racional e na vida dos indivíduos e dos povos;
- h) reconhecimento da natureza e da intuição na educação. (LUZURIAGA, 2001, p. 150-151).

Rousseau é reconhecido como um dos precursores da escola ativa da época moderna. Pioneiro na consideração de que a mente da criança é diferente da mente do adulto, viu na infância uma especificidade distinta da do adulto.

Observa-se que as mudanças nas relações entre os seres humanos exigem transformações da educação, e o século XVIII, também conhecido como Século das Luzes, expressou, no pensamento controvertido de Rousseau, aspirações que animariam as reflexões pedagógicas no período subsequente. Atacando o ideal de pessoa "bem-educada", de cortesão ou de gentil-homem, Rousseau propõe o desenvolvimento livre, natural e espontâneo, respeitando a existência concreta da criança.

Observamos como as ideias de Rousseau influenciaram as mais diferentes correntes, sobretudo as tendências não-diretivas, no século XX. O pensamento de Kant também se insere no movimento de crítica à educação dogmática, aberto pela Ilustração. Embora não concebesse as normas e os modelos conforme a própria existência concreta e variável (mas de um sujeito universal), nem por isso admite o modelo tradicional de ideal, que se imporia exteriormente ao indivíduo. Para ele são as leis inflexíveis e universais da razão pura e da razão prática que constroem o conhecimento e a lei moral, o que significa a valorização definitiva do sujeito como ser autônomo e livre, para o qual tanto o conhecimento como a conduta são obras suas (SUCHODOLSKI, 1984, p. 67).

Por fim, o século XVIII caracterizou-se pela grande produção intelectual dos pensadores iluministas. Na educação fortalecia-se a tendência liberal e laica, em que se buscavam novos caminhos para a aprendizagem e autonomia do educando (SEVCENKO, 1996). Também o fenômeno da urbanização acelerada, decorrente do capitalismo industrial, criou forte perspectiva em relação à educação, pois a complexidade do trabalho exigia melhor qualificação e desempenho da mão de obra, e a Revolução Industrial começou a transformar a fisionomia do mundo do trabalho.

As novas máquinas modificaram profundamente as relações de produção, com o desenvolvimento do sistema fabril em grande escala e a divisão do trabalho. Na agricultura, a introdução de novas técnicas e a aplicação de conhecimentos científicos ampliaram a produtividade. Deu-se também uma revolução nos transportes, com o navio a vapor, a construção de rodovias e ferrovias. Novas fontes de energia, como o petróleo e a eletricidade, substituíram o carvão. Acentuou-se o processo de deslocamento da população do campo para as cidades, que passaram a concentrar grande massa trabalhadora (ARANHA, 2006, p. 175).

Em busca de matéria-prima e objetivando garantir mercado para a absorção dos excedentes da indústria, o capitalismo expandiu-se, dando início ao período do imperialismo colonialista.

O século XIX representou o período da consolidação do poder dos burgueses, que até então tinham sido os opositores do regime aristocrático e feudal. Após as revoluções, ainda na primeira metade do século XIX, eles lutavam contra as forças reacionárias da nobreza desejosa de restauração e só a partir de 1848 se instalaram no poder em toda a Europa. Nesse

contexto, emergiram as condições no campo político, econômico, social, entre outros, que darão suporte aos fundamentos para os séculos seguintes.

A Idade Contemporânea começou com a Revolução Francesa, a partir de 1789, e se estende até os dias de hoje, representando a derrubada do Absolutismo e a tomada do poder político pelos burgueses que espalharam seus ideais pelo mundo. Na América, sua influência inspirou a independência das colônias de Espanha e de Portugal (LOPEZ, 1993).

Para expandir seu poder econômico, a burguesia europeia passou a praticar o Imperialismo, explorando a África e a Ásia, onde manteve seu domínio até meados do século XX. O choque entre os interesses das potências levou a um conflito global: a Primeira Guerra Mundial (1914-1919). Durante o confronto, o liberalismo burguês sofreu um forte golpe: a Revolução Russa, de 1917, originou a União Soviética (URSS), o primeiro país a pôr em prática o socialismo, doutrina que defende o fim da propriedade privada e das classes sociais (LOPEZ, 1993).

Temendo o avanço comunista, a burguesia apoiou a instalação de regimes nazifascistas, que se implantaram com força na Itália e na Alemanha. As pretensões expansionistas do líder alemão Adolf Hitler deram origem à Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Do conflito surgiram duas superpotências – Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). O mundo se dividiu em dois blocos rivais: um capitalista, liderado pelos norte-americanos; outro socialista, capitaneado pelos soviéticos. De um lado, a atuação norte-americana levou à instalação de violentas ditaduras na América Latina. Por outro lado, o regime socialista impôs regimes totalitários na Europa Oriental (LOPEZ, 1993).

No começo dos anos 1990, o bloco socialista se desintegrou, o que deu início à Nova Ordem Mundial que vigora até hoje e é marcada pela hegemonia dos EUA e pela globalização econômica.

É importante assinalar que, ainda no século XIX, surgiram as duas concepções antagônicas de organização social e de educação. De um lado, o positivismo de Augusto Comte (1798-1857), que buscava consolidar o modelo burguês de educação; e, de outro, o movimento popular e socialista de Karl Marx (1818-1883). Ambos representam correntes de pensamento que, ao lado do ideário católico e do liberalismo, influenciaram o pensamento pedagógico do século XX (ARANHA, 2006).

Do lado positivista destaca-se a figura do sociólogo francês E. Durkheim (1858-1917). A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (GADOTTI, 2002).

Já, para o filósofo britânico Alfred North Whitehead (1861-1947), a educação deve ser útil: “a educação é a aquisição da arte de utilizar os conhecimentos. É uma arte muito difícil de transmitir.” De outra parte, a concepção socialista de educação se opõe à concepção burguesa. Como assinala Gadotti (2002, p.119), “ela propõe uma educação igual para todos”.

Diante de uma sociedade complexa, plural e cheia de contradições como a do século XX, pode-se imaginar o papel importante que representou a implantação de um adequado sistema de educação, antecedido por reflexões rigorosas sobre seus fundamentos e objetivos, ou seja, uma reflexão pedagógica.

Observou-se que desde o século XVIII já se esboçava o ideal da escola laica, gratuita e universal, sob a responsabilidade do Estado. Diante da sua importância, cada vez mais a educação assumiu caráter político, devido ao seu papel na sociedade como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania: formar o cidadão, ou seja, o sujeito político que conhece seus direitos e deveres (MONROE, 1979).

Nesse sentido, os projetos educacionais passaram por um período de otimismo, em que a escola representou a esperança da democratização da sociedade. Depois, alguns teóricos destacaram o caráter ideológico da escola, como lugar de inculcação das ideias da classe dominante, o que realçava apenas o seu caráter reprodutor do sistema.

Entre esses dois polos foi tecida a rede entre educação e sociedade para destacar não somente seu papel integrador, mas também uma possível crítica e inovação. Se a educação “não pode tudo”, mesmo assim ela tem uma função importante a desempenhar, porque ela não só instrui socializando, como pode ser emancipadora, ao abrir espaços para a desmistificação da ideologia (MONROE, 1979).

Ainda hoje, a escola procura o equilíbrio entre a educação para o trabalho e a educação humanista, expresso no dualismo escolar, responsável pela perpetuação da desigual divisão dos saberes.

Outro aspecto importante a ressaltar foi a ampliação do leque dos sujeitos educativos, que desde a Antiguidade se restringia à criança do sexo masculino. Agora, também se coloca ênfase na educação anterior às primeiras letras (o “jardim de infância”), na educação da mulher (emancipada de sua condição subalterna), do deficiente (físico e mental, visando a sua integração social), das etnias até então excluídas (pelo reconhecimento da importância do diálogo com o diferente).

Era de esperar que tal gama de propostas educacionais exigisse, em contrapartida, um rigor na reflexão pedagógica, a partir da sua articulação com as ciências, entre as quais a psicologia, a sociologia, a antropologia, a linguística, a psicanálise, a estatística, a biologia e a cibernética. Por isso mesmo, a pedagogia se desvencilhou da antiga orientação metafísica que se baseava em um modelo universal de humanidade a ser plasmada. A recusa da pedagogia metafísica não significa, porém, desprezo pela filosofia. Ao contrário, a reflexão filosófica permanece como indagação sobre o rigor epistemológico da pedagogia e sobre os valores e os fins que orientam qualquer prática educativa (LUZURIAGA, 2001).

De maneira geral, as propostas educacionais do século XIX reafirmaram, no século XX, a necessidade da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Essa exigência tornou-se mais premente devido ao crescimento das indústrias e à explosão demográfica. Apesar da efetiva extensão dos programas de atendimento, as medidas tomadas pelos governos ainda eram insuficientes, principalmente nos países em desenvolvimento. A legislação educacional procurou sanar as deficiências, mas nem sempre foi de todo eficaz.

A ampliação dos três níveis de ensino (fundamental, secundário e superior) da rede escolar, inclusive com a proposta de melhor integração entre eles, deveu-se à expansão da indústria e do comércio, à diversificação das profissões técnicas e dos quadros burocráticos na administração e organização dos negócios.

Em dado momento, porém, principalmente nos países desenvolvidos, o número de empregos oferecidos passou a ser inferior ao de diplomados, gerando uma política de contenção na demanda de educação. Mesmo assim, continuava a ilusão de que a educação pudesse garantir mobilidade social e sucesso profissional. Para essa concepção de educação, como instrumento de democratização da sociedade, muito contribuiu o ideário da Escola Nova. O escolanovismo resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos. Desde a Revolução Industrial, a burguesia precisava de uma escola mais realista, que se adequasse ao mundo em

constante transformação. Os precursores da Escola Nova preconizaram métodos ativos de educação, considerando também a formação global do estudante. A partir do final do século XIX e início do XX, porém, é que se configurou definitivamente o movimento escolanovista (ARANHA, 2006).

Desde a última década do século XIX, os movimentos de renovação da pedagogia e da prática escolar estiveram sintonizados com as novas dinâmicas da sociedade: o desenvolvimento das ciências e de novas tecnologias; a extensão do modo de vida urbano; o trabalho industrial; as novas profissões; a consolidação do capitalismo; e a heterogeneidade social. Destacando-se também, nessa nova configuração social, a ampliação da participação política e do anseio por práticas democráticas.

Uma significativa compreensão foi a percepção de que a escola é o espaço privilegiado para instruir e educar os futuros cidadãos e membros da sociedade. A escolarização obrigatória e generalizada passou a representar um aspecto decisivo, tanto para o progresso individual quanto para o progresso social. O crescimento do número de estudantes, da demanda por instituições de ensino e de estudos científicos sobre a infância levou à criação de um novo modelo educacional.

Buscou-se a efetivação de inovações pedagógicas fundamentadas na concepção de pensadores, entre os quais Rousseau, Pestalozzi e Fröbel. As expressões "pedagogia científica" e "didática experimental" passaram a ser utilizadas para exprimir e dar visibilidade às inovações: estimular o interesse da criança, proporcionar aprendizado de acordo com suas potencialidades, adaptar a criança ao ambiente e promover sua integração social (GADOTTI, 2002).

Segundo Franco Cambi (1999), é possível sintetizar o novo movimento pedagógico em sete temas básicos: puericentrismo (procedimentos didáticos centrados na criança); ênfase na aprendizagem pela atividade; motivação; estudo a partir do ambiente circundante; socialização; antiautoritarismo (crítica a imposições) e anti-intelectualismo (crítica ao verbalismo de muitos programas de ensino).

"Escola Nova", "Escola Ativa" e "Escola do Trabalho" foram algumas das designações adotadas por essa nova pedagogia, que variavam segundo seus autores e tradições locais; mas, sem dúvida, o grande movimento educacional do século XX relaciona-se ao pensamento pedagógico da Escola Nova. Vários pedagogos engajaram-se nesse movimento de renovação



educacional, dentre os quais se destacaram: Ferrière, educador, escritor e conferencista suíço; e John Dewey, filósofo liberal estadunidense.

Para Dewey, educação era ação (*learning by doing*). Desse modo, o aspecto instrucional da educação ficava relegado a um segundo plano. Dewey imaginava o processo de aprendizagem como algo contínuo, no qual, permanentemente, reconstruía-se a experiência concreta, ativa e produtiva de cada ser humano. Para ele, a escola não deveria preparar para a vida, pois a escola deveria ser a própria vida.

Na obra “Como pensamos” (1979), Dewey apresenta os cinco estágios do ato de pensar, que sempre ocorrem diante de um problema: necessidade sentida; análise da dificuldade; alternativas de solução do problema; experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas; ação como prova final para a solução proposta que deve ser verificada de modo científico.

Pode-se concluir que, para Dewey, a educação, antes de qualquer coisa, é processo e não produto, ou seja, o importante é ensinar a pensar. Trata-se do princípio do “aprender a aprender” que, esquecido durante algumas décadas, retorna valorizado neste início de milênio.

Outros nomes, além desses dois pensadores da educação, se destacaram no movimento: Ovide Decroly, que formulou a metodologia dos centros de interesse; Maria Montessori, grande nome da pedagogia do pré-escolar, que revolucionou, com seu método de trabalho, o ambiente de aprendizagem; Édouard Claparède, para quem atividade educativa era aquela que correspondia a uma necessidade humana, daí nomeá-la de educação funcional; Jean Piaget que concentrou a sua atenção de pesquisador no estudo da natureza do desenvolvimento da inteligência na criança e forneceu as bases para a construção da pedagogia construtivista, ao lado de Vygotsky e Wallon (GADOTTI, 2002).

Os estudos de Piaget influenciaram outros pesquisadores, com destaque para Emília Ferreiro, psicóloga Argentina que, a partir de seus estudos sobre os processos de alfabetização da criança, tem influenciado os educadores com estudos voltados para essa área.

O educador brasileiro Paulo Freire, cujo pensamento educacional, hoje, é mundialmente reconhecido, também sofreu influência do ideário pedagógico escolanovista, embora discordasse do conservadorismo político que alguns membros desse movimento apresentavam (GADOTTI, 2002).

Assim, sintetizada a trajetória da história da educação, a partir de suas principais transformações sociofilosóficas da Antiguidade Clássica até o século XX, chega-se aos dias de hoje, contexto específico do cerne desta Tese, e momento no qual muitas das concepções abordadas anteriormente ainda se debatem. Por essa razão, considera-se necessário tecer alguns comentários sobre a educação no terceiro milênio.

As transformações as quais se assiste, nos dias atuais, com o avanço das tecnologias de comunicação e de informação, faz com se repense as práticas pedagógicas que, enquanto práticas sociais, não ficam imunes a esse contexto. Os efeitos da terceira revolução industrial (a da informática e da microeletrônica e da engenharia genética) são até mais profundos do que o impacto que as duas primeiras causaram. Com as duas primeiras emergiu a preocupação com a educação das massas populares que desembocou, principalmente a partir do século XIX, na construção dos grandes sistemas educacionais de massa, impulsionados pelo novo modo de produção industrial e pela urbanização.

Nesse início de século, condicionada pelas consequências da globalização, a preocupação volta-se para a construção de uma educação planetária, a qual tem, nos cinco pilares a seguir enunciados, a sua base de sustentação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a viver com os outros; aprender a ser (DELORS, 2006).

Como assinala o pensador francês Edgar Morin (2002), os educadores precisam refletir sobre a natureza do conhecimento a ser desenvolvido pela escola, enfatizando o ensino sobre a condição humana, a identidade terrena, as incertezas que assolam, cada vez mais, a espécie humana; visando a desenvolver uma educação voltada para a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades. Tal reflexão exige a reforma das mentalidades e a aceitação do caráter ternário da condição humana, que é ser, ao mesmo tempo, indivíduo/sociedade/espécie. Morin (2002) conclui que há necessidade de a educação se preocupar com a ética do gênero humano, a fim de estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária.

Dentre o conjunto de inovações tecnológicas que marcaram a primeira metade do século XX, figura o início da computação eletrônica que, posteriormente, lança as bases para a sociedade da informação, na qual estamos inseridos, com a ascensão das tecnologias digitais.

Os computadores são, hoje, janelas para o mundo que possibilitam a troca de arquivos, o acesso a bancos de dados internacionais, a divulgação de pesquisas, a discussão dos mais variados temas, entre outros. No esforço de incorporar os novos recursos, há casos em que a escola apenas adquire as novas máquinas sem, no entanto, alterar a tradição das aulas acadêmicas. Porém, considera-se importante que os recursos das tecnologias de informação e comunicação não sejam meros instrumentos, mas venham a desencadear transformações estruturais na velha escola.

O outro lado da moeda é que o acesso ao computador tem criado um novo tipo de exclusão: a do analfabeto digital. E para que haja verdadeira "democracia eletrônica", diz o filósofo Pierre Lévy (2010), deve-se, antes, entender o acesso a todos os processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço, como sistema aberto de autcartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes (LÉVY, 2010).

## **2.2 A trajetória da educação a distância**

Para dar uma dimensão mais completa acerca do surgimento, da especificação e da trajetória da Educação a Distância, faz-se necessário refletir sobre o caminho da história da educação percorrido por essa modalidade de ensino.

A história da Educação a Distância no mundo, segundo Mattar (2011), está dividida em três gerações: o curso por correspondência; as novas mídias e universidades abertas; e, por último, a Educação a Distância *on-line*.

A primeira geração, nomeada por Mattar (2011) de “curso por correspondência”, caracteriza-se por ter os seus materiais produzidos de forma impressa e enviados pelos correios. As “novas mídias e universidades abertas”, denominadas segunda geração, têm como característica o uso das tecnologias de rádio, televisão, fitas K7 de áudio e vídeo e também telefone. O momento mais relevante dessa geração foi a criação das universidades abertas de Educação a Distância, que recebeu influência do modelo da *Open University*, fundada em 1969.

A educação *on-line*, apresentada por Mattar (2011) como a terceira geração, tem como premissa o uso de videotexto, computadores, tecnologias multimídias e redes na transmissão do conhecimento. A internet, que ganhou força mundialmente, aproximadamente em 1995,

abriu perspectivas para a educação a distância, ao permitir o acesso a um novo formato em educação, baseado no processo de aprendizagem centrado no estudante, de forma aberta, flexível e interativo.

A primeira notícia que se tem sobre a introdução da modalidade de educação a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips, em 20 de março de 1728, na Gazette de Boston, Estados Unidos. Ele enviava suas lições todas as semanas para os estudantes inscritos (BASTOS, CARDOSO E SABBATINI. 2000).

Não se conhecem com precisão os resultados alcançados por Philips, mas a ideia inspirou empreendedores que identificaram ali uma oportunidade. Em 1840, outro professor de taquigrafia, Isaac Pitman, iniciou aquele que hoje é tido como o pioneiro dos programas de Educação a Distância. “Ele enviava cartões postais com passagens da Bíblia para os estudantes taquigrafarem e enviarem para ele corrigir”, diz Cury (2015).

No entanto, não por coincidência, foi na Inglaterra que as instituições aderiram à Educação a Distância. Segundo Parry (2012), em 1858, a Universidade de Londres, com o aval da Rainha Vitória, criou o *External Programme* que permitiu aos estudantes de outras localidades receberem o ensino a distância. A iniciativa levou o escritor Charles Dickens a classificar a escola como *people's university*, ou “universidade do povo”, por aumentar o acesso ao ensino superior para além do distinto grupo que frequentava o campus.

Por esse motivo, a Universidade de Londres considera-se a primeira do mundo a oferecer educação universitária para indivíduos que “não eram ricos, trabalhavam ou não podiam frequentar o campus em tempo integral” (PARRY, 2012).

A *Skerry's College*, inaugurada no ano de 1878, em Edimburgo, na Escócia, apresentava como objetivo inicial a instrução de candidatos para os exames visando aos cargos públicos (PARRY, 2012) e é considerada uma das primeiras grandes instituições de ensino privado do Reino Unido. À época, os concursos públicos eram atraentes em razão da qualidade dos empregos, e a preparação da instituição *Skerry's College*, muito reconhecida, despertava interesse de pessoas em todo o Reino Unido. Para atender a essa demanda, a *Skerry's* implantou a Educação a Distância, que foi exitosa pelo valor do conteúdo desenvolvido e pelo seu alcance ilimitado.

Em 1890, do outro lado do Atlântico, foi criada a *ICS Learn (Internacional Correspondence Schools)*, na cidade de Scranton, na Pensilvânia (Estados Unidos), pelo jornalista Thomas J. Fortes do Mining Herald. O objetivo era oferecer capacitação para

trabalhadores de minas de carvão, locais insalubres e com frequentes acidentes à época. O empreendimento foi um sucesso imediato, aumentando de 2,5 mil estudantes, em 1894, para 900 mil, em 1906. A fórmula do êxito era composta pelo envio de cursos completos, em vez de aulas separadas, e uma estratégia comercial que utilizava 1,2 mil vendedores (PARRY, 2012).

Ao utilizarem a Educação a Distância, essas instituições de ensino desenvolveram uma marca de qualidade à modalidade e deixaram claro que ela era uma educação viável. A partir de então, em poucos anos, outras universidades importantes — Oxford, Cambridge e Universidade de Chicago — criaram seus programas e contribuíram para refinar as metodologias de educação a distância.

Rapidamente, a sociedade da época percebeu a natureza inclusiva da nova ferramenta, por proporcionar mais conforto a estudantes que precisavam trabalhar durante o dia, os quais até então tinham somente a opção das escolas noturnas. Também foi fundamental para alcançar os cidadãos da zona rural e de cidades distantes dos centros educacionais.

Outro acontecimento significativo para o desenvolvimento da técnica foi a II Guerra Mundial. Inicialmente, a Educação a Distância foi empregada para a rápida capacitação de soldados durante o conflito e, posteriormente, as experiências serviram para preparar e integrar populações obrigadas a emigrar.

Do mesmo modo que o desenvolvimento dos serviços postais facilitou à população da Educação a Distância, na Inglaterra; a partir de 1930, o rádio tornou-se um importante veículo de sua expansão, nos EUA. Aproveitando a tecnologia, a Comissão Federal de Educação aprovou o projeto *College-by-Radio*, que impulsionaria a educação americana 25 anos adiante. Em 1938 havia o registro de 200 redes municipais, 27 conselhos estaduais e dezenas de universidades envolvidas em programas de Educação a Distância (PARRY, 2012).

Ainda em 1938, no Canadá, ocorreu a primeira Conferência Internacional de Educação a Distância. O evento reuniu delegados de cinco países (Canadá, EUA, Austrália, Nova Zelândia, Escócia), representando os setores públicos (GOLVÊA & OLIVEIRA, 2006).

A partir da segunda metade do século XX, a televisão foi incluída como mais um recurso tecnológico de peso. Assim, conforme Golvêa & Oliveira (2006), nessa época foi fundada a *Open University*, no Reino Unido, que tinha parceria com a *British Broadcasting Corporation (BBC)* para a transmissão de aulas. Destaca-se, aqui, a participação de James

Redmond, técnico de engenharia da emissora, que colaborou relevantemente para superar os desafios técnicos.

Nos anos 1990 surgiu a internet, inovação que revolucionou grande parte das interações mantidas pela sociedade, entre as quais a Educação a Distância. Na segunda metade da década, a *Jones Internacional University* tornou-se a primeira universidade completamente *on-line* a ser reconhecida pelas autoridades de educação. Com a introdução da internet no cotidiano da sociedade, a Educação a Distância tornou-se ainda mais apropriada e conseguiu mais adeptos. Todos esses acontecimentos e instituições foram importantes para a consolidação da Educação a Distância, oferecida, atualmente, em todo o mundo. Hoje, mais de 80 países, nos cinco Continentes, adotam a Educação a Distância em todos os níveis de ensino, em programas formais e não formais, atendendo milhões de estudantes (GOLVÊA; OLIVEIRA, 2006).

A partir do entendimento e concepção de outros autores (MAIA e MATTAR, 2007; MOORE e KEARSLEY, 2008), a modalidade de educação a distância abarca não somente as três gerações já citadas, mas cinco: a) primeira geração — modelo por correspondência, com a utilização somente de materiais impressos; b) segunda geração — modelo multimídia, possibilitando o uso de materiais impressos, áudio, vídeo, aprendizagem baseada no computador e vídeos interativos (disco e fita K7); c) terceira geração — modelo de teleaprendizagem, com o uso de audioconferências, videoconferências, comunicação audiográfica e TV/rádio; d) quarta geração — modelo flexível de aprendizagem, que se caracteriza pela utilização de multimídia interativa (IMM) *on-line*, pelo acesso aos recursos WWW baseados na internet e pela comunicação baseada em computador; e) quinta geração — modelo flexível de aprendizagem inteligente que, além das características da quarta geração, ainda disponibiliza um portal de acesso aos processos e recursos institucionais.

No contexto atual, é grande e significativo o número de instituições de ensino que oferecem cursos a distância em várias áreas de conhecimento; algumas estão inseridas também na educação presencial, outras exclusivamente na modalidade a distância. Segundo Mattar (2011, p. 11), "existem aquelas que fazem a opção de oportunizar cursos direcionados a apenas algumas disciplinas e outras voltadas para cursos completos de graduação e pós-graduação".

### **2.3 Apontamentos da história da educação presencial no Brasil**

De acordo com Lopez (1988), a colonização, propriamente dita, só começou por volta de 1530, com a fundação dos primeiros povoados, a criação das capitanias hereditárias e a introdução da cana-de-açúcar.

Até então, segundo Prado Júnior (2000), a ocupação portuguesa se restringia ao litoral brasileiro. Foi a partir da atividade pecuária, no século XVI, e com as entradas e bandeiras — expedições inicialmente dedicadas à caça de índios —, nos séculos XVII e XVIII, que ocorreu a expansão rumo ao interior.

Mas foi somente quando o rei de Portugal resolveu estabelecer um governo no Brasil, que se iniciou, aqui, em 1549, a educação. Seu objetivo imediato era controlar a exploração das riquezas naturais, e para isso era fundamental, tanto para o trabalho quanto para a própria sobrevivência, conseguir o controle da população indígena. Coube à Igreja realizar essa tarefa através do envio de missionários, majoritariamente jesuítas. O temor a Deus, presente há muito tempo entre as massas camponesas europeias, precisava ser inculcado entre os índios para que estes reconhecessem legítima a autoridade portuguesa. A educação básica era a catequese, a doutrinação dos povos indígenas e a formação de professores, nos seminários, era preferencialmente orientada para a reprodução ampliada dos religiosos necessários para essa educação. Aprender a ler, escrever e contar era secundário, porém, à medida que a colônia ia se estabelecendo, a atuação dos seminários se diversificava para integrar os portugueses que viviam no Brasil ao sistema educacional da metrópole (ARANHA, 2006).

Nesse confronto civilizatório, o saldo educacional foi amplamente favorável aos portugueses. Se a conversão do gentio foi insignificante se comparada ao seu genocídio, os religiosos aprenderam muito, a começar pela substituição do pão de trigo por derivados da mandioca. Inculcando uma doutrina estrategicamente vazada na língua latina, os religiosos tiveram que aprender a língua tupi para poder se apropriar do conhecimento indígena (XAVIER, 1994). Em linhas gerais, pode-se refletir que, no período colonial, a história da educação básica do colonizador dirigida ao povo foi sobrepujada pela educação popular do colonizado.

Mais tarde, com o êxito dos empreendimentos açucareiros que, no século XVII, envolviam capital, mão de obra, transporte, finanças e atividades comerciais, a educação básica começou a sofrer a influência da categoria trabalho, no sentido capitalista (ARANHA, 2006).

A inserção do Brasil na economia mundial demandava novas funções sociais, fazendo aumentar ainda mais os cargos exigidos pela crescente burocracia administrativa colonial. Criou-se, assim, a necessidade de uma educação elementar, essencialmente literária e repetitiva, destinada a uma crescente população. Do lado da produção diversificam-se as necessidades artesanais, satisfeitas pela educação técnica, essencialmente oral e imitativa, propiciada pelas corporações de ofício. A separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual realizou-se, no Brasil, com consequências profundas na cultura (ARANHA, 2006).

De acordo com Kulesza (1999, p. 75),

esse processo se acentua durante o chamado ciclo do ouro no século XVIII, no decorrer do qual se transfere definitivamente o centro dinâmico da economia do Nordeste para o Sudeste, simbolicamente representado pela transferência da capital de Salvador para o Rio de Janeiro, intensificando a distinção entre os dois tipos de educação. Devido à dependência colonial do Brasil a uma nação atrasada face à Revolução Industrial em curso, o desenvolvimento técnico se estagna, o mesmo acontecendo com a educação técnica. Por sua vez, a educação elementar se sofisticava cada vez mais, seja para atender ao seu caráter propedêutico a uma educação superior, seja para dar conta das transformações que se dão ao nível de circulação das mercadorias devido ao desenvolvimento do capitalismo mundial. A educação técnica se torna cada vez mais popular e a educação elementar se torna cada vez mais básica para a formação da brasilidade que então começa a tomar corpo.

Foi essa separação da educação técnica da educação elementar que o primeiro ministro de Portugal Marquês do Pombal procurou evitar através do Despotismo Esclarecido, expressão que criou uma forma de governar na Europa do século XVIII, e, embora partilhasse com o absolutismo a consagração do Estado e do poder do soberano, era alimentada pelos ideais de progresso e reforma do Iluminismo.

Assim, o Despotismo Esclarecido foi uma das medidas fundamentais para enfrentar a crise do sistema colonial. Se antes dele o ensino era público, mesmo que operado totalmente pela Igreja, Pombal introduziu, no Brasil, o ensino público laico a cargo do Estado, de quem os professores eram diretamente funcionários. Ainda que permanecendo a tradição, o projeto Cadeira de Primeiras Letras, criado por Marques do Pombal, estava impregnado do Iluminismo do século XVIII, com sua forte ênfase na dependência entre cultura e natureza, dada a potencialidade produtiva dessa relação. Embora tardia, a criação do Seminário de Olinda, por Azeredo Coutinho, em 1800, representou a concretização desse projeto que procurava integrar o ensino elementar e técnico a uma educação básica (SCOCUGLIA, 1999). Entretanto, esse projeto não foi bem-sucedido, tendo como uma de suas consequências a independência do Brasil de Portugal, pela qual lutavam, já em 1817, os professores e estudantes do Seminário de Olinda.



De acordo com Scocuglia, (1999), foi somente a partir de 1870, quando começaram a tomar forma os movimentos republicano e abolicionista, que surgiram e se concretizaram propostas inovadoras na educação brasileira, apesar dos planos educacionais já apresentados, anteriormente, na Constituinte de 1823. Nesse ínterim, além da pretensiosa Lei Geral, de 15 de outubro de 1827, que criava escolas de primeiras letras por todo o país, cumpre assinalar a crescente presença da iniciativa particular no ensino. No processo de transformação da sociedade brasileira em direção ao capitalismo, a educação também se tornava uma mercadoria semelhante às outras. Nesse caso, uma mercadoria de luxo para as elites.

Durante todo o Império, a educação manteve a dicotomia entre ensino técnico e ensino elementar. Com a dissolução das corporações de ofícios, o ensino técnico público ficou degradado a simples escolas de aprendizes artífices, enquanto começava, a partir do comércio, o ensino particular, forma originária da escola secundária privada no Brasil. A educação da população em geral, que se nutria do saber prático, passou a se tornar uma imposição das elites ao povo miserável, para treiná-lo para a esfera produtiva que se internacionalizava. E a educação básica, restrita a uma ínfima parcela das camadas urbanas com acesso às escolas de primeiras letras, mal preparava para uma brasilidade atualizada, constatada na presença maciça da moral e da doutrina cristã no currículo (SCOCUGLIA, 1999).

Assim, a educação básica, que era compulsória nos primeiros tempos, começou a ser concebida obrigatória pelas elites, inclusive sujeitando os pais a sanções penais. Isso pode ser constatado na Reforma Couto Ferraz, realizada no município da Corte, em 1854, no contexto do surto manufatureiro provocado pela inversão produtiva dos capitais liberados pela proibição oficial do tráfico negreiro, em 1850.

A educação, no final do Império, começou a surgir como necessidade social, inicialmente para as crianças e depois para os adultos, e também para os escravos, até então completamente excluídos da educação formal. A necessidade de uma educação nacional se impunha. Com a República, e a conseqüente separação da Igreja do Estado, a educação elementar passou a ter uma finalidade cívica, embrião do que mais tarde viria a ser denominada educação cidadã, não sem antes passar pela educação moral e cívica do tempo da ditadura militar (KULESZA, 1999).

Desse modo, impunha-se a organização do ensino em um sistema articulado de graus de ensino. Fixaram-se os estudos regulares, seriados, com tempo mínimo de duração, anunciados já no final do Império, pela reforma Leôncio de Carvalho e pelo famoso

substitutivo apresentado por Rui Barbosa, e cristalizados nos grupos escolares, que surgiram em São Paulo, em 1894, influenciados diretamente por experiências semelhantes que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos e que serviram de modelo para a organização do ensino em todo o território brasileiro. Com a ordenação do sistema educacional, deslanchou o processo pelo qual a antiga educação elementar de primeiras letras viria a se tornar primária, básica ou fundamental.

Com a Proclamação da República, em 1889, a situação mudou no discurso e, efetivamente, pouco no concreto. De acordo com Faria Filho (2000), estima-se que, na primeira década do século passado, cerca de apenas 5% da população em idade escolar era atendida pela instrução pública, conforme estimativa do próprio Estado. Além disso, a baixa qualidade da escola era denunciada por inúmeros diagnósticos que relatavam a desorganização do sistema de instrução e o despreparo da maioria dos professores. A produtividade era baixíssima: a frequência estava perto de 50% dos matriculados e o aproveitamento oscilava entre 30% e 40% dos frequentes, quando muito. Conclui-se, com esses dados, que apenas 1% da população nacional obtinha sucesso na escola!

A escola isolada era uma resposta muito precária do Estado brasileiro, durante o século XIX, diante da necessidade de um espaço adequado para fomentar a socialização das crianças. O processo era simples: um professor, ou quem, por sua vez, quisesse sê-lo, deveria encontrar, na sua região, um número mínimo de crianças e, assim, requeria a criação de uma cadeira de instrução primária no local, a qual costumava agregar estudantes de níveis diferentes. A pressão social, manifestada contribuía para que a demanda fosse atendida pelo governo, estabelecendo, dessa forma, uma proximidade da comunidade com o professor. (FARIA FILHO, 2000).

Muitas dessas escolas funcionavam na casa do próprio professor, não somente nas salas, tendo caixotes servindo como mesas e cadeiras, desprovidas, ainda, de um mínimo de higiene, ensejando críticas de que essa educação pública jamais realizaria a tarefa salvacionista, própria do ideário republicano, pois pouco contribuía para a "[...] integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado". Diante desse quadro é que surgiu um movimento para "[...] refundar a escola pública." (FARIA FILHO, 2000, p. 30).

E foi nesse contexto que a concepção do grupo escolar foi adotada como a solução dos crônicos problemas da Educação Nacional, possibilitando a transição "[...] do arcaico para o moderno, do velho para o novo, dos pardieiros aos palácios". (FARIA FILHO, 2000, p. 21).

Para tanto, o grupo escolar deveria propiciar novos ritos e símbolos escolares, elaborar outra identidade para os profissionais envolvidos na missão, o que ocorreria dentro de uma mudança mais profunda. Essa mudança contemplava a organização do ensino, das suas metodologias e conteúdo, a construção de espaço e tempo escolares, uma nova identidade, baseada em uma divisão racional do trabalho, além da possibilidade de maior controle dos agentes pedagógicos (FARIA FILHO, 2000).

Getúlio Vargas, após a Revolução de 1930, ascendeu ao poder, representando o setor ligado à industrialização. Naquele ano, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, ocorreu a reforma de Francisco Campos, destinada ao ensino superior, secundário e comercial.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujos educadores defendiam uma Escola Nova, com os seguintes princípios: ensino laico, gratuito e obrigatório; escola única e comum, não atendendo a privilégios de uma minoria dos professores com formação universitária.

O Manifesto se constituiu, portanto, num marco da luta por melhores condições de ensino no Brasil, aprofundando ainda mais a discussão de dois grupos de educadores sobre os rumos da educação nacional. Por um lado, havia quem defendia a ideia de que a Educação deveria ser subordinada à doutrina religiosa, em separado (no que se refere ao sexo dos estudantes), diferenciada para os sexos, particular e atribuindo à família a responsabilidade pela atividade educacional. Do outro, defendia-se a laicidade, a coeducação, a gratuidade e a responsabilidade pública pela Educação. Todos concordavam com a extinção do monopólio do Estado sobre a Educação, para que essa ficasse livre das ideologias de esquerda e de direita (SCOCUGLIA, 1999, p. 79).

Com isso, várias Leis Orgânicas do Ensino foram promulgadas em 1942 e 1943. A Reforma Capanema estruturou o ensino industrial e o ensino secundário (ciclos ginásial e colegial), reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Com o fim do Estado Novo, novas medidas foram tomadas, em 1946: organização do ensino primário do País, do ensino normal e do ensino agrícola, e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (ARANHA, 2006).

As Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 dedicaram capítulos inteiros à Educação, manifestando a crescente preocupação dos legisladores sobre o tema. Conforme se observa, a Lei não tem força para transformar a realidade, embora permita que se lute pela sua implementação. É importante, por exemplo, que exista um comando constitucional determinando um limite mínimo para aplicação dos recursos dos entes federados e da União

na Educação. A gratuidade e a obrigatoriedade da Educação devem ser buscadas paralelamente à sua qualidade (ARANHA, 2006).

Um fato importante na Educação Nacional foi que a Constituição de 1946 determinou a competência da União para elaborar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, conforme descreveu Aranha (2006), inaugurou uma fase de intensos debates sobre os caminhos educacionais. Dois anos depois, o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, enviou ao Congresso Nacional um projeto de lei, que só foi aprovado em 1961 (Lei n. 4.024). Em 1953, Getúlio Vargas criou o Ministério da Saúde e alterou a denominação de Ministério da Educação e Saúde para Ministério da Educação e Cultura.

Os temas centrais dos debates que ocorreram durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 foram: a centralização ou descentralização da Educação; os princípios da escola pública e da particular; e o financiamento da educação.

De acordo com Saviani (2010), é importante destacar que esses grupos já vinham lutando pela implantação das suas ideias, desde o início dos anos 1930. Em 1959, um grupo de mais de 150 intelectuais lançou um novo documento – Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados – no qual reafirmavam os princípios do Manifesto de 1932: a igualdade de oportunidades para todos, a liberdade de pensamento, a escola democrática e progressista.

Os anos 1960 foram marcados por profunda inquietação social, merecendo destaque os movimentos de educação popular: os centros populares de cultura (CPC), os movimentos de cultura popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB). A contribuição de Paulo Freire para essa efervescência cultural, com forte preocupação social e política, foi intensa, não somente por ter formulado um método de alfabetização em um país com grande contingente de pessoas analfabetas, mas devido à concepção de conhecimento de Educação a ela vinculada (ARANHA, 2006).

No entendimento de Paulo Freire, para compreender e atuar no mundo, o homem precisa ler a palavra e ler a realidade. A sua proposta educacional se contrapõe à educação bancária, a qual não vislumbra os estudantes como sujeitos, que interpretam e criam significado, mas, tão só, gavetas para guardar informações que poderão ser úteis no futuro (RIBEIRO, 1990).

Na continuidade da reflexão, Romanelli (2012) descreve que as reformas empreendidas, nos anos 1960 e 1970, no cenário educacional, expressavam o momento nacional: desenvolvimento. O desafio do ensino, portanto, era formar o capital humano, o que

demandava estreita relação entre Educação e mercado de trabalho. Essas duas décadas sofreram grande influência norte-americana, inclusive nos caminhos da Educação Nacional, explicitada pelos acordos MEC/USAID, e que fundamentaram a orientação das leis editadas posteriormente.

O método de alfabetização formulado por Paulo Freire tinha forte conotação política. Ribeiro (1990) comenta que, em virtude disso, o Governo Militar, para enfrentar o problema do analfabetismo, aprovou, mediante a Lei n. 5.379/67, o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, cujo órgão executor era o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Os anos 1990 foram marcados pela discussão das ideias de Piaget e Vygotsky, que possibilitaram uma reflexão mais intensa sobre o cotidiano escolar, vislumbrando novos horizontes para vários temas importantes, com destaque para o currículo, que ensejou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo MEC. Ocorreu, ainda, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96. (SAVIANI, 1990).

## **2.4 A história da Educação a Distância no Brasil**

No Brasil, a Educação a Distância teve início, segundo pesquisadores da área, a partir de anúncios publicados em jornais do Rio de Janeiro, oferecendo cursos por correspondência, principalmente de datilografia, no ano de 1900. Já, em 1904, instalava-se, no país, a filial da norte-americana Escolas Internacionais, que habilitava estudantes com conhecimentos comerciais, mediante lições enviadas por correspondência. Em 1912, já era possível obter conhecimentos em áreas menos tradicionais. No dia 1º de março daquele ano, os leitores de O Estado de São Paulo foram informados de que poderiam aprender "transmissão do pensamento" pelo correio. Nesse mesmo ano, o Instituto de Ciências Herméticas de São Paulo anunciava o envio gratuito de um curso por correspondência dividido em dez partes, que ensinaria medicina oculta, hipnotismo, magnetismo e magia (BARROS, 2003).

Percebe-se que a objetividade dos anúncios dos cursos, sem o detalhamento e as explicações sobre a modalidade e formato, indicavam que aquilo não era uma novidade para os paulistas à época. Assim, mesmo em instituições regulares de ensino, a modalidade de educação a distância já era utilizada, afirma Mattar (2011).

Na continuidade, Belloni (2002) ressalta que, em 1913, o vice-diretor da Faculdade Livre de Direito de São Paulo, Alberto Souza, alertava para o "grande número de pessoas do interior deste e de outros estados que ansiavam por inscrever-se nos cursos por correspondência". Ele pretendia desenvolver essa área da instituição para proporcionar "um curso rápido, cômodo e pouco oneroso, ao alcance de todas as inteligências ativas e de todas as bolsas". E fez a defesa da modalidade aos colegas:

O ensino por correspondência, como sabeis, consiste em mandar o professor aos seus alunos a lição do dia, impressa, ou um sumário dela; e de época em época um formulário com perguntas diversas, a que o aluno deverá responder demonstrando o grau de aproveitamento. Este interrogatório, que é um verdadeiro exame parcial escrito, é tão razoável e produz tão bons resultados, que o professor Stuart, de Cambridge, o adotou para os alunos que frequentavam pessoalmente suas aulas, como um substitutivo dos exames orais públicos. (MATTAR, 2011, p. 53)

Nesse contexto inicial da Educação a Distância, no Brasil, identifica-se, através do vice-diretor, uma suposta fragilidade:

Alega-se que no sistema por correspondência, outrem pode fazer as provas do aluno, burlando o professor. Com o velho regímen crônico das escolas acadêmicas e com a benevolência relaxada da generalidade dos professores atuais, ninguém pode afirmar que, os exames pessoais sejam mais verdadeiros do que os exames por correspondência. Além disso, os que se matriculam em nossos cursos são porque desejam realmente aprender. Se eles pretendessem apenas diplomar-se, iria fazê-lo nos inúmeros institutos, daqui ou do Rio, que anunciam a venda de diplomas legalizados, ao alcance de todas as bolsas. (MATTAR, 2011, p. 53)

A alegação do vice-diretor da Faculdade Livre de Direito de São Paulo, Alberto Souza, foi convincente, pois a diretoria aprovou por unanimidade todas as propostas, inclusive a do incentivo ao ensino por correspondência, com exames que ninguém poderia afirmar se eram mais ou menos verdadeiros do que os presenciais (BELLONI, 2002).

Em uma mesma página de O Estado de São Paulo, em 25 de julho de 1919, segundo MAIA; MATTAR (2011) foi possível encontrar críticas a cursos não presenciais oferecidos pela Academia Comercial Mercúrio (cursos de inglês, português e francês), pela Escola Berlitz (cursos de inglês e contabilidade) e pelo Instituto Moderno (cursos de datilografia).

No ano de 1923, foi colocada em prática a primeira iniciativa de educação pelo rádio, com a criação da Rádio Sociedade. Foi um projeto de um grupo de intelectuais da Academia Brasileira de Ciências (ABC), que pretendia divulgar a ciência no país. Além de música (clássica e popular), eram transmitidos informativos e uma série de cursos — de inglês, francês, história do Brasil, literatura portuguesa, literatura francesa, radiotelegrafia e telegrafia, além de palestras de divulgação científica (ALVES, 2014).

Contudo, por sua natureza de comunicação de massa, a Rádio Sociedade despertou a desconfiança do governo, que temia a divulgação de conteúdos contrários aos seus interesses. Na contramão desses temores, a emissora nunca se afastou do seu propósito acadêmico. Enfim, Alves (2014) conclui que, em 1936, foi doada à administração e passou a chamar-se Rádio Ministério da Educação. Hoje, é a Rádio do Ministério da Educação.

Em 1934, o médico legista, professor, escritor, antropólogo, etnólogo e ensaísta brasileiro Edgard Roquette Pinto, considerado o pai da radiodifusão no Brasil, em parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro, pôs no ar a Rádio Escola Municipal. Esse entusiasta da radiodifusão como ferramenta de educação dizia: “quero tirar a ciência do domínio exclusivista dos sábios para entregá-la ao povo” (BARROS, 2014).

Dois anos após a fundação da Rádio Escola Municipal, Edgard Roquette Pinto ousou mais uma vez, tornando-se o principal inspirador e primeiro diretor do INCE - Instituto Nacional do Cinema Educativo (BARROS, 2014). O projeto previa promover e orientar a utilização do cinema como instrumento de ensino. Em 30 anos de existência, o INCE produziu, aproximadamente, 400 filmes, a maioria dirigida pelo cineasta Humberto Mauro.

Pouco mais tarde, o Instituto Rádio Técnico Monitor, criado por Nicolás Goldberger, surgiu com o objetivo principal de ensinar a distância a maneira de realizar a manutenção nos equipamentos de transmissão. Em 1944, um registro apontava que a escola possuía "6.300 fichas, aproximadamente, de todos os estudantes que cursaram e estão cursando o aludido estabelecimento, estudantes de todos os pontos do Brasil" (BARROS, 2014).

Seguindo os passos do Instituto Rádio Técnico Monitor, logo foi inaugurado o Instituto Universal Brasileiro (IUB). O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC) também criaram suas emissoras para oferecer a Educação a Distância. Em 1947, foi criada a Universidade do Ar (UNAR), que utilizava o rádio para capacitar, através de vários cursos, os comerciários no estado de São Paulo.

Com a expansão da Educação a Distância, o estado de São Paulo publicou uma legislação que procurava regulamentar a atividade. De acordo com Barreto (2014), entre as normas, exigiam-se: "prova de idoneidade moral do diretor ou responsável" da instituição de ensino; que as apostilas fossem "estudadas e visadas" pelo Departamento de Ensino Profissional do Estado; que os cursos fossem devidamente autorizados por essa repartição

pública; que os diplomas especificassem o nível e a duração do aprendizado e destacassem que eram "por correspondência". E que se fizesse "propaganda honesta sobre os cursos".

Nos anos 1960, o Código Brasileiro de Telecomunicações estimulou a produção de programas que levassem educação aos ouvintes e telespectadores e promoveu as televisões educativas. Em 1969, o Ministério das Comunicações baixou uma portaria determinando um tempo obrigatório e gratuito para programação educacional nas emissoras comerciais. A ênfase nessa modalidade chegou a estabelecer um termo próprio: teleducação. Até os anos 1970, a Educação a Distância, no Brasil, estava praticamente restrita a cursos profissionalizantes. A partir dessa época, a modalidade começou a ganhar relevância no estudo formal, sobretudo para suprir a necessidade de pessoas que, por motivos diversos, não haviam frequentado - ou tinham abandonado - o ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71, no capítulo IV, abordava o Ensino Supletivo, com os seguintes objetivos: "Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na própria idade", além de proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização de conhecimentos para os que tivessem seguido ensino regular no todo ou em parte. A legislação previa que os cursos supletivos seriam ministrados em classe ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitissem alcançar o maior número de estudantes (ALVES, 2014).

Na obra de Alves (2014, p. 62) consta o que escreveu o jornalista e especialista em educação, Antônio Gois, na Folha de São Paulo: "Nos anos 1970, durante o chamado 'milagre econômico', o avanço pífio da escolaridade fez com que os poucos brasileiros mais instruídos se beneficiassem muito mais do bom momento econômico do que aqueles que estudaram menos tempo".

Paradoxalmente, a pobreza aumentou ao mesmo tempo em que o país ficou mais rico. E, para haver melhor distribuição de renda e para sustentar o desenvolvimento com mão de obra qualificada, era necessário expandir a educação, servindo-se de todos os meios disponíveis, inclusive da educação a distância. Naquele momento, a utilização dos meios radiofônicos estava, gradualmente, se transformando em uma excelente ferramenta para a educação a distância.

Em 1970, o governo utilizava esse potente canal, por meio do Projeto Minerva, que fora criado para levar educação aos adultos e cuja transmissão era obrigatória em todas as



rádios do país, após o famoso programa Hora do Brasil. Um ano antes, já estava no ar a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, vinculada ao governo do estado de São Paulo, com grande parte da programação ocupada por conteúdo educacional. E, em 1973, surgiu a TVE, do Rio de Janeiro, com a mesma proposta (ALVES, 2014).

Em 1971, foi fundada a Associação Brasileira de Teleducação (ABT) para discutir questões relativas às tecnologias aplicadas à educação. Essa primeira organização de profissionais ligados à Educação a Distância foi criada em 14 de julho, durante o III Seminário Brasileiro de Radiotelevisão Educativa (SBRTVE), em São Luís (MA).

Cortelazzo (2010) relata que o SBRTVE de 1971 estava acontecendo naquela cidade nordestina por uma razão especial. Ali, desde 1968, o governo do Estado patrocinava a Televisão Educativa do Maranhão (TVE/MA), que despertava a curiosidade de educadores de todo o país, por causa do projeto pedagógico considerado inovador. A reunião desses interessados em conhecer o projeto maranhense foi o catalisador para o nascimento da ABT, pioneira no esforço para integrar a comunidade que produzia e pensava sobre a Educação a Distância no Brasil.

Em 1974, foi criado o Projeto Saci, que utilizava o formato de telenovelas para distribuir conteúdo educacional em aulas pré-gravadas. O nome era a sigla de Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares e a transmissão por meio dessa ferramenta foi considerada ideal para as dimensões continentais do país.

O Projeto Saci funcionou até 1978, quando foi extinto por causa dos altos custos de manutenção e as diferenças culturais das regiões que recebiam os mesmos programas. Antes disso, em 1976, chegou a produzir 1.241 programas de rádio e TV que chegaram a 519 escolas de 71 municípios. Em 1978, apareceu a iniciativa mais popular nesse sentido. O telecurso 2º grau, criado pela TV Cultura e patrocinado pela Fundação Roberto Marinho, tornou-se uma das mais abrangentes ações de Educação a Distância da Televisão, muito em razão de ser transmitido pela TV Globo, praticamente hegemônica em audiência à época (CORTELAZZO, 2010).

Embora em rápida expansão, a Educação a Distância permanecia restrita quase exclusivamente ao ensino técnico ou de reforço/opção para estudantes impossibilitados de frequentarem os cursos presenciais. A modalidade ainda não havia alcançado a educação de níveis mais altos, por exemplo, o ensino superior.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um princípio básico, que, de uma vez por todas, abriu caminho para o reconhecimento da Educação a Distância. O artigo 206, entre outros valores, determinava a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" e o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas".

Entretanto, apesar de permitida, e até estimulada, a Educação a Distância ainda sofria resistência. Antonio Cesar Russi Callegari, que foi secretário municipal de educação de São Paulo e acompanhou os trabalhos da Associação Brasileira de Educação a Distância desde o início, diz que “ela foi fundamental para combater os preconceitos” de grupos que viam a Educação a Distância como um “processo empobrecedor das situações de ensino e aprendizagem” (CORTELAZZO, 2010).

No início dos anos 1990, essa resistência era ainda mais relevante, e a modalidade sofria para alcançar os níveis superiores de educação. Nesse cenário adverso, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFT/MT) agiu com pioneirismo. Em 1992, a instituição deu início aos estudos para conceber um programa de formação de professores para aplicar um curso de licenciatura a distância, a fim de atender a mais de cinco mil professores dos anos iniciais, sem formação em nível superior. Além dos professores da UFMT, representantes da Secretaria de Educação do Estado tomaram parte nas discussões (VIANNEY, 2008).

A Secretaria de Educação a Distância (SEED), criada pelo Decreto Ministerial n. 1.917, de 27 de maio de 1996, do Ministério da Educação, tinha o objetivo de atuar como “agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos” e, ainda, “promover a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 1996, p. 5).

Com a reestruturação do Ministério da Educação, proposta pelo Decreto Ministerial nº 7.480 de 16 de maio de 2011, a SEED passou a integrar a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2011).

No entanto, em 2 de março de 2012, esse decreto foi revogado pelo Decreto Ministerial n. 7.690, que transferiu os assuntos relacionados à extinta SEED para a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES (BRASIL, 2012).

A evolução e o desenvolvimento da Educação a Distância têm sido notórios e destacados no Brasil. Dados do último censo de educação superior, realizado pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015), divulgados em setembro de 2016, confirmam o crescimento da Educação a Distância.

Com efeito, a modalidade a distância tem se destacado significativamente no Brasil, o que retrata um nível de confiança nas instituições de ensino superior que oferecem cursos com qualidade e que atendem às exigências do Ministério da Educação (MEC). No entanto, diz Simão Neto (2012), no Brasil existe certo modismo em relação a essa modalidade de ensino e há necessidade de se diferenciar a “novidade” da “inovação”. As novidades “vêm e vão” e as inovações “vêm para ficar”, provocam transformações, mudanças e são mais duradouras.

Nesse cenário, constata-se uma oferta de cursos na modalidade a distância, cada vez maior, pois o seu crescimento acentuado tem despertado o interesse de muitas universidades que, até pouco tempo atrás, tinham como foco principal os cursos presenciais. A Educação a Distância tem se consolidado como uma via de transformação da educação no Brasil e o Ministério da Educação (MEC) já estuda a possibilidade de estender o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para essa modalidade de ensino, por considerar a sua importância para o acesso da população ao Ensino Superior, em todo o país.

### **3 A Educação a Distância, instituições de ensino superior e a dimensão espacial — estabelecendo a base conceitual**

Apresentam-se, aqui, os principais conceitos que estruturaram teoricamente a construção desta Tese. Esse referencial teórico está organizado mediante os seguintes enfoques e conceitos: na Educação a Distância: política, legislação e estrutura; na Educação Superior: a universidade comunitária; e na Geografia: a região, o território, a rede e o desenvolvimento regional.

#### **3.1 A Educação a Distância no ensino superior**

A revolução técnico-científico-informacional e o processo de globalização econômica capitalista se constituem em referências que, inter-relacionadas, possibilita a compreensão das transformações em curso sobre a reestruturação da Educação Superior no Brasil. A Educação a Distância prolifera sob a luz dessa reestruturação (LADEIRA, 2010).

Considera-se que antes da revolução técnico-científico-informacional mencionada não havia a possibilidade da consolidação da Educação a Distância no Ensino Superior. E foram justamente os avanços em todos os sentidos: regulação, qualidade, tecnologia, e, principalmente, quantidade de cursos verificados nos últimos anos, os fatores que proporcionaram o crescimento atual dessa modalidade de ensino, a qual, pode-se afirmar, está em fase de contínua expansão tanto no Brasil quanto no mundo.

Ao se revisitar a história da educação e a história da Educação a Distância é importante que se reflita sobre o processo de globalização e mercantilização da EaD, vivenciado nas últimas décadas, e também sobre os seus reflexos no ensino presencial e na gestão das instituições de ensino superior no Brasil.

O século XX presenciou a materialização do estágio monopolista do capital, a luta acirrada de classes, a passagem de um Estado em sentido estrito para um Estado ampliado e o processo de socialização da política. Nesse contexto, a política educacional acompanhou o

movimento das políticas sociais em geral – de alargamento da cidadania – e desenvolveu diversos níveis de educação (COUTINHO, 2005).

Durante a segunda metade do século XX, com as instituições de padrão de acumulação flexível e uma cultura urbano-industrial, houve um amplo desenvolvimento do aparelho escolar, respondendo às exigências produtivas de um maior nível educacional, tendendo à formação de um novo tipo de homem, que fosse adaptável ao padrão de produção e consumo em massa (COUTINHO, 2005).

Dessa maneira, constata-se um veloz crescimento do aparelho escolar em todos os níveis e a “explosão” de matrículas no nível superior: de 13 milhões de estudantes, em 1960, para 82 milhões, em 1995 (UNESCO, 1999) em 2006, o número de estudantes universitários no mundo contabilizava 110,7 milhões, de acordo com o relatório sobre a situação do ensino superior no mundo (UNIVERSIA, 2005).

Para a compreensão desse rápido crescimento, consideram-se as transformações societárias ocorridas no pós-1970, decorrentes da crise do padrão de acumulação capitalista construído no pós-guerra (HARVEY, 1992), também conhecida por “crise do petróleo” de 1973. Para o enfrentamento dessa crise – sem alterar o *status quo* – buscou-se um tripé de “soluções”: a reestruturação produtiva, a liberalização do fluxo dos capitais financeiros e a contração dos Estados nacionais.

Se até a década de 1960, observava-se um relativo acesso da classe trabalhadora aos bens sociais, a partir dos anos 1970, inversamente, houve intensa disputa entre capital e trabalho pelo uso do “fundo público” (OLIVEIRA, 1998). Os processos de reestruturação produtiva resultaram em altas taxas de dessindicalização, precarização das condições de trabalho, desemprego estrutural e, portanto, fragilização dos tradicionais processos organizativos daqueles que vivem exclusivamente do seu trabalho (ANTUNES, 1997).

Os anos 1980 inauguraram o ideário neoliberal, o qual alastrar-se pelo mundo sua cartilha homogeneizadora: ajuste fiscal, repressão aos sindicatos, diminuição drástica e/ou corte nos investimentos sociais, liberalização dos fluxos financeiros por todo o globo, exaltação ao individualismo e expansão da cultura pós-moderna (ANDERSON, 1998).

No projeto de cunho neoliberal, políticas sociais, como saúde, previdência e educação, foram deixadas para último plano, com grande abertura para a exploração mercadológica de tais necessidades sociais. Saúde, previdência e educação passaram a ser arquitetadas como “serviços”, na lógica mercantil e na finalidade de obtenção do lucro. Assim, a figura do

cidadão reposiciona-se para a de “cidadão-consumidor” (caso tenha renda para consumir planos de saúde, previdência e mensalidades escolares) e “cidadão-pobre” (MOTA, 1995), alvo das políticas estatais e/ou “beneficiário” de projetos sociais realizados pelo “Terceiro Setor”, em grande parte com recursos públicos.

Nesse quadro, a existência de políticas sociais universais e o acesso à educação pública tornaram-se extremamente limitados. Constata-se a abertura da educação superior como um grandioso e lucrativo campo de exploração para grupos empresariais. Também se observa que a primeira base ideológica que sustenta a necessidade premente de expansão do ensino superior é a ideia de “aldeia global”, isto é, em um mundo globalizado, a educação é o meio principal de os países periféricos a ela se integrarem (LEHER, 1998).

Outro componente ideológico sustentador da educação como meio para resolver os problemas da humanidade é a defesa, por parte dos organismos internacionais, de que a propagação da educação superior deve acontecer, fundamentalmente, através educação a distância, através do uso das Tecnologias de Comunicação e Informação.

Nesse contexto, Lima (2007) analisa a difusão das noções de “sociedade pós-capitalista” ou “capitalismo informacional”, de Peter Drucker; de revolução técnico-científica e a configuração de uma “sociedade informática”, de Adam Schaff; de “sociedade em rede” e “galáxia da internet”, de Manuel Castells; e de “revolução informacional”, de Jean Lojkin. O entendimento é de que estar-se-ia passando por uma verdadeira revolução, em direção a uma “sociedade pós-capitalista”, “informática”, interligada em redes, isto é, uma verdadeira “revolução informacional” (LIMA, 2007).

Diante disso, é possível constatar que tais considerações destroem a existência de uma sociedade partida em classes sociais e sugere a tecnologia como a solução para os problemas atuais, criando, assim, um verdadeiro fetiche tecnológico que se baseia no pressuposto da necessidade de disseminação do uso das tecnologias de comunicação e informação; o que traria, por si só, a integração dos países à “aldeia global”, revelando também a existência da divisão internacional do trabalho e das desigualdades regionais, intra e entre países (LIMA, 2007).

Segundo Lima e Martins (2005), outro componente ideológico é a “Terceira Via”, um movimento de reação à contra-hegemonia, cujo objetivo é inaugurar uma nova ideologia, pautada na permanência da ordem capitalista e na concepção da sociedade civil como espaço de colaboração e ajuda mútua, num explícito aclassismo. A “Terceira Via”, segundo os

autores, afirma-se como um projeto para além da esquerda e da direita, que defende o mercado livre e a posição da sociedade civil como “parceira” ativa do Estado no fomento à coesão social.

Nessa proposta, cabe à educação superior o papel de formar futuros profissionais para atuar na sociedade civil. Tais profissionais devem, contudo, ser formados no que Chauí (1999) analisa como a universidade da fase tardia do capital, a “universidade operacional” que, com um processo de formação esvaziado, reduz suas atividades ao treinamento e à “reciclagem” e anula a possibilidade da crítica ao *status quo*.

Assim, o ensino superior é reconfigurado nesse novo contexto como um espaço mercantilizado, tornando-se um elemento fundamental para a disseminação da ideologia da “Terceira Via”, através da formação massificada de intelectuais colaboracionistas sob a ordem do capital. A Educação a Distância aparece como uma via lucrativa para a expansão capitalista e para a formação de intelectuais necessários à ordem burguesa, com a criação das primeiras Universidades Abertas, na década de 1970, e sua expansão mundial a partir de então (LIMA E MARTINS, 2005).

No Brasil, particularmente ao longo da década de 1990, esse processo foi monitorado pelos organismos internacionais e pela ciência, com a adesão e o direcionamento por parte da burguesia brasileira que, recém-saída de uma longa ditadura militar (1966-1985), e com uma nova Constituição Federal promulgada, buscava organizar um processo de contrarreforma, atrelado às novas exigências do capital mundializado.

Assim, desde o governo Collor/Itamar (1990/1994) e, de forma consolidada, no governo de Cardoso (1995/2002), a Constituição Federal de 1988 foi mantida na letra da lei, mas desmantelada no cotidiano da nação, através de ajuste fiscal, privatização do patrimônio nacional, abertura desenfreada do mercado brasileiro e de contrarreforma do aparelho estatal, num ofensivo processo de “desertificação neoliberal” (ANTUNES, 2004).

Para realizar tamanha transformação social foi preciso preparar um sólido terreno ideológico, sustentado pelo que Mota (1995) denominou de “cultura da crise”. Esta tem como premissa o que Bresser Pereira (1997, p. 3) afirma: “tornou-se cada vez mais claro que a causa básica da grande crise dos anos [19]80 é uma crise do Estado [...]”. O Estado é definido como ineficiente, burocrático, sendo urgente reformá-lo, colocando-o como mero financiador e gerenciador de políticas, desresponsabilizando-o de uma série de funções e “filtrando” a possibilidade de controle social por parte da sociedade civil.

Em 1995, um plano estratégico para uma “reforma emergencial do aparelho do Estado” foi enviado ao Congresso Nacional pela Presidência da República. O Plano tinha o objetivo de transformar a “administração pública brasileira burocrática em administração pública gerencial”, definindo a educação – e demais áreas sociais – como uma atividade não exclusiva do Estado e indicando que a produção e execução desses serviços sociais deveriam ficar sob a responsabilidade das instituições privadas ou públicas não estatais.

Essa proposta abriu precedentes para a desresponsabilização do Estado, o que foi concretizado ao longo dos anos 1990 e permanece em consolidação, na entrada do século XXI, efetivando-se, no plano jurídico-formal, o redesenho do Estado brasileiro, e, particularmente, da educação superior.

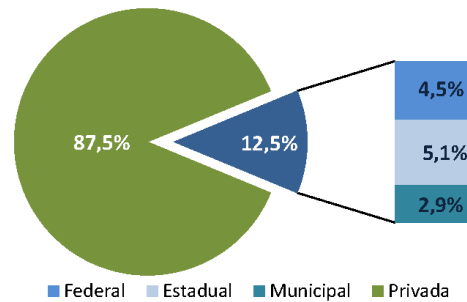
Assim, o Estado brasileiro, ao longo da década de 1990, realizou ativamente a sua missão educadora: abriu largos caminhos para o setor privado, liberalizando a área social, e efetivou ações concretas de construção de uma “nova pedagogia da hegemonia”, pautada no aclassismo e no objetivo de construir uma participação política colaboracionista, redefinindo o padrão de politização fordista (NEVES, 2005). Dessa maneira, o ensino superior tornou-se extremamente lucrativo e, ao mesmo tempo, destacou-se pelo seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade colaboracionista, através da formação de intelectuais colaboradores e empreendedores, sob a ótica do capital.

A década de 1990 e o início do século XXI registraram um franco processo de expansão e de mercantilização do ensino superior, validado e incentivado pelo governo de Cardoso, pautado no pressuposto de que a educação é um “bem público”, cabendo ao Estado a partilha dos recursos públicos. A entrega de verbas públicas para o setor privado e, ao mesmo tempo, o financiamento privado para as IES públicas, consolidou a diluição de fronteiras entre o público e o privado.

A presença do setor privado na educação superior mantém-se predominante: o Censo da Educação Superior de 2015 informa que 87,5% das Instituições de Ensino Superior são de natureza privada. Há predominância, quanto à organização acadêmica, de instituições não universitárias, as quais não precisam realizar pesquisa, somente transferir conhecimento: 83,8% das IES encontram-se registradas como Faculdades, enquanto as universidades e centros universitários respondem por 8,2% e 6,3%. Os centros universitários também não são obrigados a realizar pesquisas, o que faz as IES não universitárias representarem mais de 90% do total dessas Instituições existentes no país (INEP, 2015).



**Gráfico 1: Percentual de instituições superiores por categoria administrativa – Brasil – 2015**



FONTE: Inep, 2015.

No Censo 2015 também se constata que 12,5% das IES são públicas, e dentro das IES públicas, 40,7% são estaduais, 36,3% são federais, e 23,0% são municipais. Assim, a maioria das universidades (54,9%) é pública. Já, entre as IES privadas, predominam os centros universitários, 94,0%, e as faculdades (93,0%). Quase 3/5 das IES federais são universidades e 37,4% são IFs e Cefets. Conforme se observa na Tabela 1, pouco mais de 8% das IES são universidades, porém, essas instituições detêm 53,2% das matrículas nos cursos de graduação.

**Tabela 1: Número de instituições de educação superior e número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica – Brasil - 2015.**

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas de Graduação	
	Total	%	Total	%
<b>Total</b>	<b>2.364</b>	<b>100,0</b>	<b>8.027.297</b>	<b>100,0</b>
<b>Universidades</b>	195	8,2	4.273.155	53,2
<b>Centros Universitários</b>	149	6,3	1.357.802	16,9
<b>Faculdades</b>	1.980	83,8	2.251.464	28,0
<b>IFs e Cefets</b>	40	1,7	144.876	1,8

FONTE: Inep, 2015.

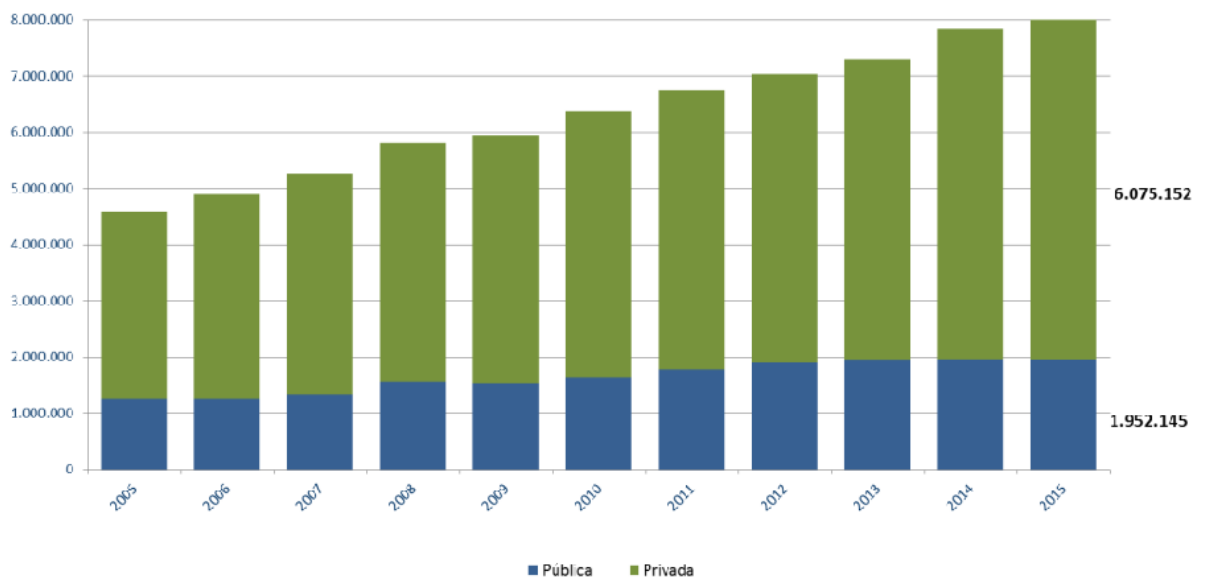
Das 195 universidades existentes no Brasil, 8,2% equivalem ao total de Instituições de Ensino Superior. Por outro lado, 53,2% das matrículas em cursos de graduação estão concentradas nas universidades.

Encontra-se um percentual de 83,8% das IES brasileiras com a categoria de faculdades, onde estão matriculados apenas 28% dos estudantes. Há predomínio dos cursos presenciais sobre os cursos a distância, pois 94% dos cursos nas universidades são na modalidade presencial, sendo predominantes os cursos de bacharelado, 60,9%.

É clara a preferência do setor privado por atividades menos custosas e mais lucrativas. O censo de 2015 mostra que o maior número de faculdades e de centros universitários está vinculado ao setor privado, enquanto as universidades estão distribuídas em proporção aproximada entre o setor público e o privado (BRASIL, 2015).

Outro dado que ratifica o processo de expansão do setor privado diz respeito às matrículas nas IES. O Censo da Educação Superior de 2004 indicava que 71,7% das matrículas registradas pertenciam ao setor privado (BRASIL, 2005). As IES privadas tinham uma participação de 75,7% (6.075.152) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,3% (1.952.145). O crescimento do número de matrículas foi 2,5% de 2014 para 2015, sendo 3,5% na rede privada e uma queda de 0,5% na rede pública. As matrículas de graduação da rede privada alcançaram, em 2015, a maior participação percentual dos últimos anos — 75,7% do total, conforme Gráfico 2.

**Gráfico 2: Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 2005-2015**

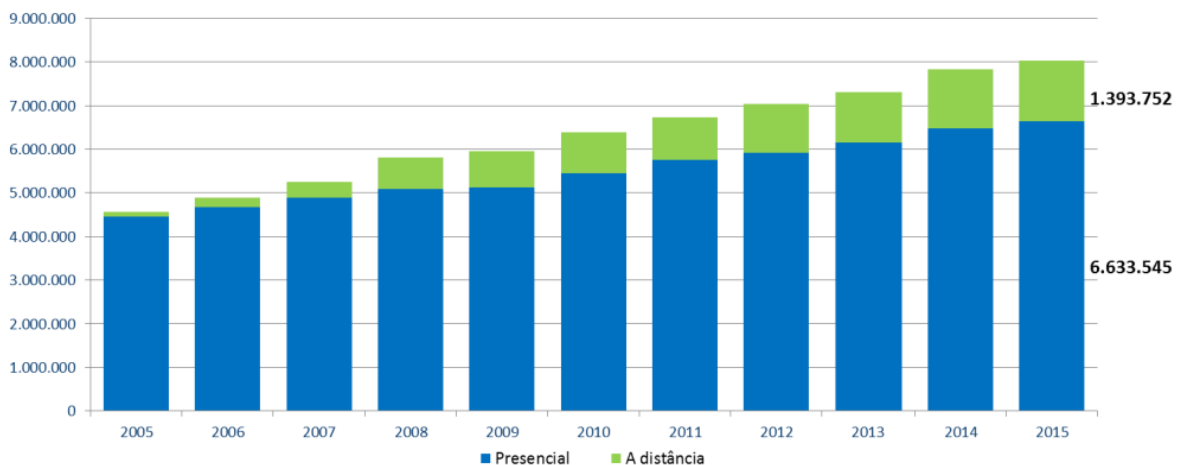


FONTE: Inep, 2015.

Os dados corroboram a continuidade da expansão do ensino superior, via setor privado, também no governo Lula (2003/2010). O discurso governamental baliza-se pela defesa da expansão da educação superior, com a democratização de acesso, utilizando-se, para tanto, dos seguintes meios: a) isenção fiscal para o setor privado, através do Programa Universidade para Todos (ProUni); b) participação dos setores público e privado de Educação a Distância; c) ampla reestruturação do sistema público de ensino, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); d) parcerias público-privadas.

Nesse contexto, a oferta de cursos na modalidade EaD vem crescendo no país. A maioria das matrículas dos cursos a distância está na rede privada e a maior parte está em cursos de licenciatura. Na modalidade presencial, as IES privadas possuíam 72,5% do total de matrículas na graduação, em 2015, e na modalidade a distância essa participação era ainda maior — 90,8% (Gráficos 3 e 4).

**Gráfico 3: Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2005-2015**



FONTE: Inep, 2015.

**Gráfico 4: Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa e grau acadêmico – Brasil – 2005-2015**



Fonte: Inep, 2015.

Quanto à certificação, os diplomas têm a mesma validade que os de cursos presenciais, de acordo com o Decreto Presidencial n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Portanto, apreende-se que as empresas educacionais se interessam bastante por esse “filão”, que vai para além das licenciaturas e explora a abertura de cursos, geralmente concentrados na área de Humanidades.

A partir da década de 1990, a modalidade de Educação a Distância, no Brasil, por sua flexibilidade de horários, presencialidade e economia de escala, foi instigada a responder aos desafios políticos, sociais, econômicos, pedagógicos e tecnológicos postos à sociedade com a implantação do programa neoliberal, no contexto de globalização da economia e de introdução das novas tecnologias de informação e comunicação no sistema produtivo educacional.

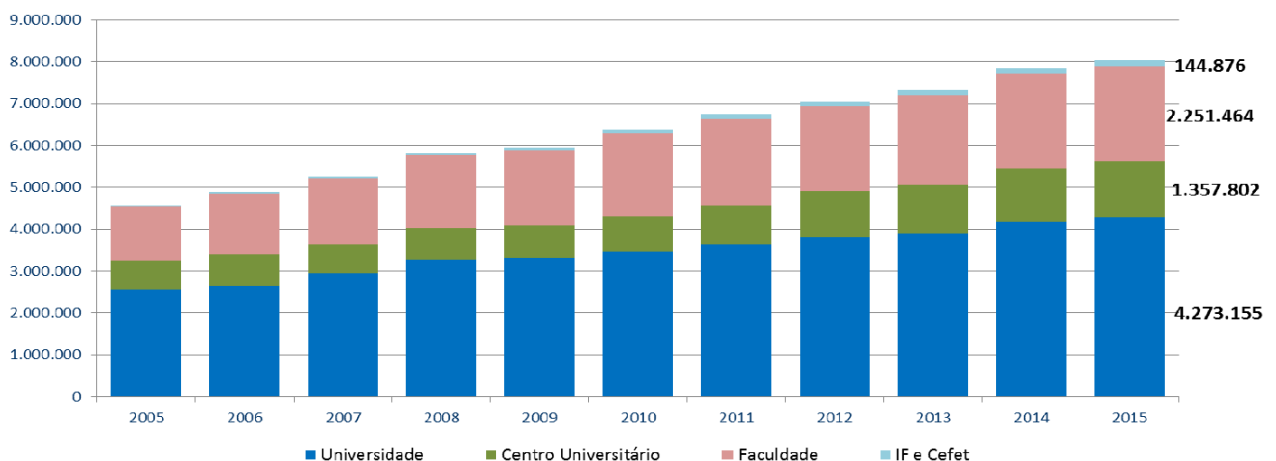
Há de se reconhecer, além disso, que a flexibilidade da Educação a Distância está na possibilidade de expansão da oferta de cursos superiores no país, ampliando o acesso a populações que, na modalidade presencial, estariam excluídas devido ao ritmo de trabalho, impeditivo à frequência de um curso presencial tradicional; ou àqueles que residem em regiões longínquas dos grandes centros urbanos, isto é, aqueles em que a distância também pode ser considerada algo impeditivo ao acesso à educação superior. Assim, com o apoio governamental houve condições e possibilidades de expansão da Educação a Distância em todas as regiões do país.

Para que se tenha uma percepção da dimensão desse crescimento, apresentam-se mais algumas notas estatísticas do Censo de Educação Superior de 2015, organizado pelo Ministério da Educação e INEP.

O Censo da Educação Superior constitui-se em importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor. O Censo coleta informações sobre as Instituições de Educação Superior, os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre cada discente e docente, vinculado a esses cursos. A coleta é realizada por meio do Sistema on-line Censup, que deve ser acessado e preenchido por todas as instituições da educação superior, conforme Decreto n. 6.425, de 4 de abril de 2008.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2005 e 2015 o número de vagas oferecidas na Educação a Distância por instituições de ensino superior no país sofreu acréscimo significativo. Os cursos de Educação a Distância, atualmente, representam, aproximadamente, 17,1% das matrículas de graduação no país. E pode-se perceber, através dos resultados do Censo da Educação Superior de 2015, que essa é uma tendência constatada ano após ano, e não somente o número de vagas tem crescido de maneira expressiva, mas também a quantidade de cursos oferecidos (INEP, 2015).

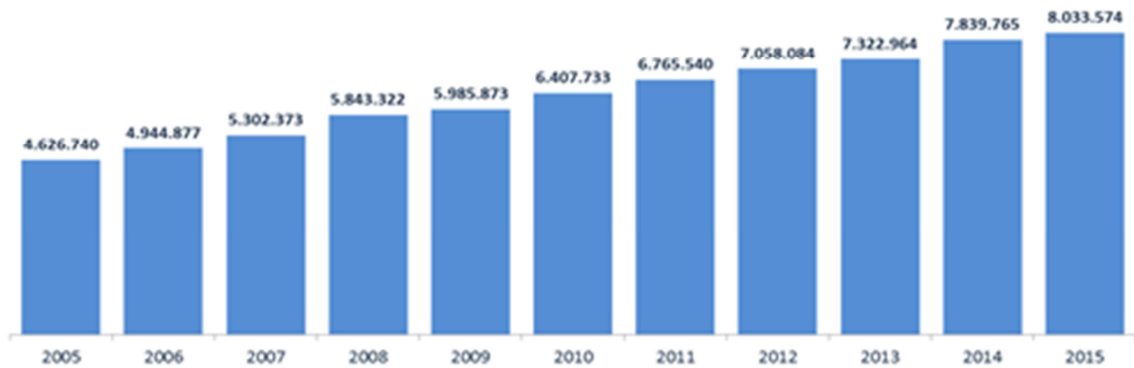
**Gráfico 5: Número de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica – Brasil – 2005-2015**



FONTE: Inep, 2015

O número de estudantes na modalidade a distância continua crescendo, atingindo quase 1,4 milhão em 2015, o que já representa uma participação de 17,4% do total de matrículas na educação superior. O número de matrículas em cursos de graduação presencial cresceu 2,3% entre 2014 e 2015. Na modalidade a distância, o aumento foi de 3,9%; e as matrículas de cursos a distância tiveram o maior crescimento percentual registrado nos IFs e Cefets (8,4%). Em 2015, a matrícula na educação superior (graduação e sequencial) superou os 8 milhões de estudantes. Entre 2005 e 2015, a matrícula na educação superior aumentou 75,7%, e em relação a 2014 o crescimento foi de 2,5%.

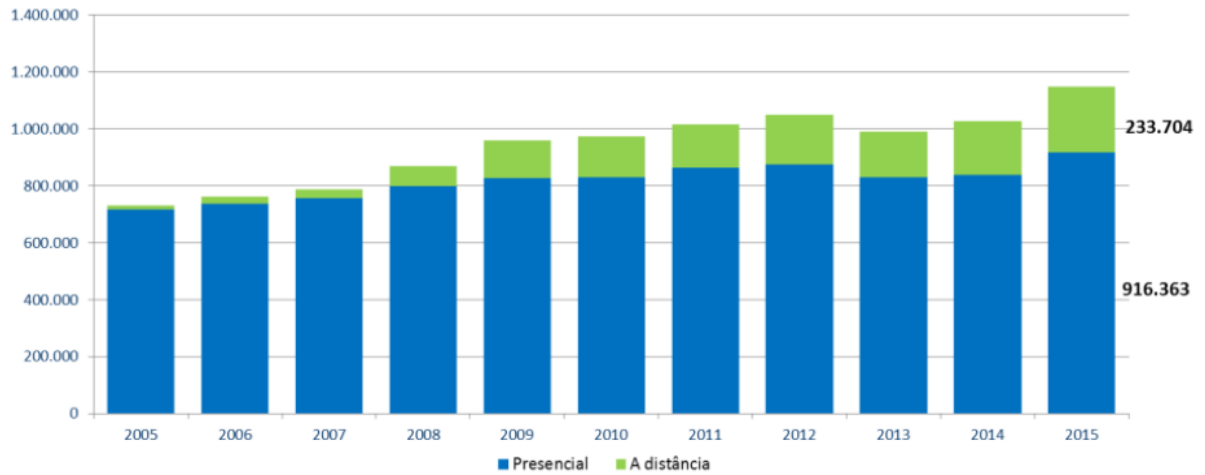
**Gráfico 6: Número de matrículas na educação superior (Graduação e Sequencial) - Brasil – 2005-2015**



FONTE: Inep, 2015

Contudo, segundo o mesmo estudo acima mencionado, o número de matrículas na graduação a distância caiu em relação ao apurado no último censo, de 2015. Enquanto isso, o ingresso na educação presencial se manteve praticamente constante. Considera-se que foi a modalidade EaD uma das causas da redução do crescimento das matrículas no ensino superior. As possíveis causas da queda nessas matrículas são atribuídas à supervisão do Ministério da Educação e ao rigor para garantir a qualidade dos cursos a distância. Em consequência dessa fiscalização, vários processos seletivos foram suspensos, mediante medidas regulatórias e de supervisão, porque não continham o padrão mínimo de qualidade exigido ou houve reincidência de resultados negativos em avaliações de desempenho.

**Gráfico 7: Número de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino – Brasil – 2005-2015**



FONTE: Inep, 2015

Assim, após um aumento observado nos dois últimos anos (2013 e 2014), os ingressos tiveram uma queda em 2015 (-6,1%). Na modalidade presencial, o decréscimo percentual foi mais acentuado (-6,6%) entre 2014 e 2015, enquanto na modalidade a distância a queda foi de 4,6% no mesmo período. Entre 2005 e 2015, o número de ingressos variou positivamente, com 32,6% nos cursos de graduação presenciais e mais de cinco vezes nos cursos a distância.

Considera-se que, além desses dados estatísticos, o atual incremento de programas e projetos de Educação a Distância, no Brasil — atrelado ao aumento e às possibilidades dos mais variados instrumentos da tecnologia de informação e de comunicação —, vem sendo pautado para lidar com problemas de política educacional e permitir o acesso de estudantes às instituições educacionais, visando uma sociedade igualitária e inclusiva.

As definições de Educação a Distância passam por transformações constantes, pois pesquisadores dessa modalidade de educação a conceituam e a diferenciam de acordo com as suas concepções, princípios e características, demonstrando a sua praticidade e os desafios que a cercam. No entanto, questiona-se: a partir de quais pressupostos e referenciais se conceitua a Educação a Distância? Defini-la parece um trabalho cada vez mais difícil e complexo, pois, as constantes transformações, inovações tecnológicas e suas implicações na

dinâmica dos processos educacionais e didático-pedagógicos fazem com que o pesquisador tenha certo cuidado em suas tentativas de definir tal modalidade de ensino.

O Decreto Ministerial n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o artigo 80 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN) e definiu a Educação a Distância, em seu artigo 1º, conceituando-a

como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Também a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) a define como a modalidade de educação, em que os processos de ensinar e aprender são desenvolvidos, majoritariamente, sem a presença física de estudantes e professores, no mesmo lugar e na mesma hora. Essa definição já demonstra a importância dessa modalidade por independe da presença física para a construção do conhecimento (ABED, 2015).

Outras características também confirmam a sua importância, dentre as quais a garantia de acesso aos estudantes à educação e à formação continuada, independentemente do local e da região em que residam. Esse pensamento é destacado por Kenski (2007, p. 12) ao afirmar o seguinte:

unem-se, nos projetos educacionais a distância, cidadãos que habitam os mais diversos espaços do território brasileiro e outros que, em diferenciados locais do mundo, queiram aprender mais do que conteúdos em português. Pessoas que estão impedidas – temporária ou permanentemente – de se deslocarem até os espaços físicos das escolas. Trabalhadores, profissionais das mais diversas idades e formações, que reconhecem nos cursos oferecidos a distância, a oportunidade de se atualizarem, de aprender mais, otimizando seus escassos tempos livres. Pessoas que aprendem os conteúdos mais diversos e ainda os valores, as atitudes, a cultura e a maneira comunicativa com que nós, brasileiros, nos relacionamos em classe.

Na continuidade dessas discussões, Moran (2000) estende a reflexão ao dizer que a Educação a Distância é uma prática social, pois se introduz nas práticas culturais a partir de normas, tradições e leis, mas também é um processo profundamente pessoal por conter implícita a forma com que cada sujeito desenvolve o seu estilo, o seu caminho e a sua construção do conhecimento.

Outros autores defendem a ideia de que a Educação a Distância é um conjunto de estratégias educacionais direcionadas à separação física entre o estudante e o professor, concepção alargada por Kenski (2007, p. 3), ao pontuar que “a Educação a Distância é,



sobretudo, uma forma diferenciada de ensinar e de aprender, pois os aspectos didático-pedagógicos do processo se sobressaem para definir a qualidade do programa educacional a distância”.

Dentre os grandes desafios encontrados, inicialmente, pela Educação a Distância está o preconceito, considerando-se que alguns educadores duvidam da qualidade do ensino oferecido. Para assegurar uma educação de qualidade, diminuir o preconceito e, assim, consolidar a modalidade de Educação a Distância, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) e suas Secretarias, estabeleceu padrões mínimos de qualidade a serem atingidos pelas instituições de ensino superior que oferecem cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) a distância, e também o monitoramento e a fiscalização desses cursos pelos órgãos oficiais reguladores de ensino no país. Ademais, percebe-se grande esforço de pesquisadores e estudiosos para definirem a nomenclatura dessa modalidade inovadora de aprender e ensinar, de modo que contemple todas as suas especificidades e que essa definição não seja construída de modo simplista. Assim, surgem as expressões “educação aberta”, “a distância” e, mais recentemente, “educação *on-line*”. (MATTAR, 2011b).

Todo esse cuidado e observação, no que diz respeito à Educação a Distância, deixa evidente a necessidade de se buscar um novo referencial e um novo marco regulatório, sem as marcas, vícios e concepções da educação presencial, e que permita pensar sobre outra forma de se fazer a transposição didática de educação nesse espaço múltiplo de construção de saberes. Inclusos nessa construção estão os atores do processo que precisam se ressignificar para atuar nesse contexto. Nesse sentido, Kenski (2007, p.3) estabelece que,

para o planejamento, organização, desenvolvimento, avaliação e definição de todas essas ações, os cursos a distância não prescindem de professores. Ao contrário, os professores são fundamentais no processo. É preciso, no entanto, que eles estejam preparados para o desafio do que seja “professorar” a distância.

Nesse “professorar a distância” e “aprender e ensinar” há necessidade da utilização da tecnologia da informação e comunicação como ferramenta didático-pedagógica, por intermédio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os quais possibilitam a interação da comunicação (emissor, mensagem e receptor), assim definida por Saéz (1999, p.78): “o conjunto de conhecimentos, relatos e cosmovisões que pressupõe qualquer aplicação técnica presente em diferentes contextos históricos, sociais e econômicos”.

O adequado uso das tecnologias da comunicação e da informação, na construção do conhecimento, associada a um contexto que, nesse caso, é a educação, tem proporcionado

avanços; e para que isso se concretize é necessário que haja sintonia entre os envolvidos nesse processo de aprender e ensinar.

Em continuidade, Kenski (2008, p.15) destaca que “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. E complementa dizendo que a utilização de produtos da natureza — pedras, madeiras, ossos e chifres para a criação de utensílios — era para garantir a sobrevivência humana.

Assim, de um lado estão os corpos docentes das instituições que, associados aos seus conhecimentos e experiências com a tecnologia, tornam-se cada dia mais preparados, minimizando as distâncias entre o saber e o fazer; de outro tem-se os estudantes que, nessa nova modalidade de ensinar e de aprender, encontram na tecnologia um facilitador para o seu desenvolvimento cultural, social e profissional. No entanto, Kenski (2007) ressalta que, nessa ação didático-pedagógica professor/estudante e estudante/professor, há a necessidade de se focar em aspectos importantes para que não ocorram ações isoladas e, sim, pautadas em princípios comunicacionais que a modalidade de Educação a Distância exige.

Casagrande (2014, p. 23) lista alguns aspectos importantes para a Educação a Distância:

- a) Planejamento detalhado de todos os momentos do processo educacional;
- b) Necessidade da preocupação com o estudante distante, a fim de trazê-lo ao convívio, à comunicação, à ação;
- c) Cuidado com a comunicabilidade da informação, seja no conteúdo a ser trabalhado ou nas mensagens orientadoras do professor aos estudantes;
- d) Exigência voltada à atuação em equipes e não de forma individualizada;
- e) Elaboração de projetos de formação de professores que garantam condições de compreensão e atuação em diferentes fases do processo de organização dos cursos.

Já, em relação às diversas funções do professor da Educação a Distância, Kenski (2007) afirma que mesmo havendo a necessidade de atuar em equipes, elas se tornam segmentadas e isoladas, pois, com raras exceções, o processo pedagógico se subdivide entre:

- Aqueles que são responsáveis pela pesquisa, seleção e apresentação de conteúdos e temas a serem trabalhados;
- Aqueles que cuidam do acompanhamento e interações necessárias tanto em relação a dirimir dúvidas quanto a encaminhar atividades; e
- Os responsáveis pela organização e monitoramento das atividades presenciais.

Dessa forma, considera-se a Educação a Distância uma modalidade de ensino com características próprias, isto é, com uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover situações em que os estudantes aprendam. Seu traço distintivo consiste na mediação das relações entre os docentes e estudantes. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam/aprendem e os estudantes aprendem/ensinam, mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que, algumas vezes, não compartilham.

O desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, nos últimos anos, propiciou a implantação de projetos e programas educacionais bem variados e para as mais complexas situações na sociedade: cursos para a aprendizagem de ofícios, capacitação para o trabalho ou divulgação científica, campanhas de alfabetização e também estudos formais em todos os níveis e campos do sistema educacional. Justifica-se, segundo Litwin (2001, p. 13-14), que

as múltiplas possibilidades oferecidas pela Educação a Distância estão diretamente relacionadas à flexibilidade que caracteriza todos os programas. Isso quer dizer que as propostas de implementação não respondem a um modelo rígido, mas exigem uma organização que permita ajustar de forma permanente as estratégias desenvolvidas, a partir da retroalimentação provida pelas avaliações parciais do projeto. Ao mesmo tempo, as propostas de Educação a Distância caracterizam-se pela utilização de uma multiplicidade de recursos pedagógicos com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento.

Outro aspecto comum dos projetos e programas de Educação a Distância é o destaque especial dado à eficácia dos aspectos organizacionais, administrativos e pedagógicos, por exemplo, os “ágeis mecanismos de inscrição; distribuição eficiente dos materiais de estudo; informação precisa [...]; atenção e orientação aos estudantes [...]”, sendo essas características viáveis devido à flexibilidade das propostas da Educação a Distância (LITWIN, 2001, p. 14).

Para dar uma dimensão um pouco mais completa acerca do surgimento, da especificação e da trajetória percorrida pela Educação a Distância faz-se necessário um percurso pela história da educação dessa modalidade de ensino.

A história da Educação a Distância no mundo, segundo Mattar (2011b), está dividida em três gerações: o curso por correspondência; novas mídias e universidades abertas; e, por último, a Educação a Distância *on-line*.

A primeira geração, denominada por Mattar (2011b) de “curso por correspondência”, caracteriza-se por ter os seus materiais produzidos de forma impressa e enviados pelos

correios. A segunda geração — “novas mídias e universidades abertas” —, tem como característica o uso das tecnologias rádio, televisão, fitas K7 de áudio e vídeo e também o telefone. O momento mais acentuado dessa geração foi, sem dúvida, a criação das universidades abertas de Educação a Distância, que recebeu influência do modelo da *Open University*, fundada em 1969. A partir daí outros países — África do Sul, França, Espanha, Turquia, Portugal, Índia, — engajaram-se nessa modalidade de ensino. Por fim, a educação *on-line*, considerada por Mattar (2011 b) a terceira geração, tem como premissa o uso de videotexto, computadores, tecnologias multimídias e redes para a transmissão do conhecimento. A internet que ganhou força mundialmente, aproximadamente em 1995, abriu novas perspectivas para a Educação a Distância ao permitir o acesso a um novo formato em educação, baseado no ensino-aprendizagem de forma aberta, centrado no estudante, flexível e principalmente “interativo”.

No entendimento e concepção de alguns autores (MAIA e MATTAR, 2007; MOORE e KEARSLEY, 2008), a modalidade de Educação a Distância abarca não somente três gerações, mas cinco:

Primeira geração: modelo por correspondência, com a exclusiva utilização de materiais impressos.

Segunda geração: modelo multimídia, possibilitando o uso de materiais impressos, áudio, vídeo, aprendizagem baseada no computador e vídeos interativos (disco e fita K7).

Terceira geração: modelo de teleaprendizagem, com o uso de audioconferências, videoconferências, comunicação radiográfica e TV/rádio.

Quarta geração: modelo flexível de aprendizagem, que se caracteriza pela utilização de multimídia interativa (IMM) *on-line*, pelo acesso aos recursos WWW baseados na internet e pela comunicação baseada em computador.

Quinta geração: modelo flexível de aprendizagem inteligente, que, além das características da quarta geração, ainda disponibiliza um portal de acesso aos processos e recursos institucionais.

No contexto atual, é grande e significativo o número de instituições de ensino que oferecem cursos a distância em várias áreas de conhecimento, e algumas também estão inseridas na educação presencial e outras, exclusivamente, na modalidade a distância. Segundo Mattar (2011b, p. 11), "existem aquelas que fazem a opção de oportunizar cursos

direcionados a apenas algumas disciplinas e outras voltadas para cursos completos de graduação e pós-graduação".

A modalidade de Educação a Distância não se restringe às instituições de ensino superior, pois as organizações também estão aderindo a esse formato de ensino-aprendizagem, e é cada vez maior a adesão ao denominado "universidades corporativas" e outras instituições que oferecem cursos livres de curta duração.

No Brasil, a Educação a Distância teve início em 1923, quando Roquete Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que, sem fins lucrativos, tinha como principal objetivo proporcionar à população o acesso à educação através da radiodifusão. (BARROS, 2003). A partir desse evento surgiram outros: em 1937, a criação do Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação; em 1940, a criação do Instituto Universal Brasileiro; em 1964, a criação de uma rede de TVs Educativas; em 1970, a criação do Projeto Minerva; em 1978, a criação do Telecurso de 2º grau pela Rede Globo; em 1992, a criação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) - UNB; em 1995, o Ministério da Educação oficializa a criação da Secretaria de Educação a Distância; criação do PROINFO; TV Escola; e, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996, art. 80), a Educação a Distância passou a ser institucionalizada pelo Estado.

No dia 9 de março de 2016, o ministro da educação homologou uma nova resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), com diretrizes e normas para a educação superior a distância. O parecer consolida o marco regulatório para essa modalidade de ensino, que vem registrando crescimento de 18% ao ano em número de matrículas. A partir daquela resolução, as instituições de ensino devem demonstrar ao Ministério da Educação que realizaram planejamento único tanto para a Educação a Distância quanto para o ensino presencial. Com essa legislação, mudou a relação entre a Educação a Distância e a própria instituição, e a Educação a Distância não mais será concebida como algo isolado e, sim, sendo parte do projeto educacional e pedagógico, pois está previsto avaliar as instituições de ensino superior pelo seu conjunto (gestão, corpo social e infraestrutura). Assim, a modalidade a distância deverá estar bem integrada à essência dos projetos pedagógicos institucionais. Essa legislação também prevê o regime de compartilhamento de polos entre instituições credenciadas e a possibilidade de a instituição de ensino superior poder credenciar-se simultaneamente para EaD e ensino presencial. Antes, era necessário estar inscrita no ensino presencial e, somente então, requerer credenciamento específico para a Educação a Distância.

Essa nova resolução também consolidou a parceria entre instituições credenciadas para Educação a Distância e outras pessoas jurídicas, ficando a parte pedagógica a cargo das instituições de ensino superior e cabendo à instituição parceira apenas a infraestrutura logística e tecnológica. Desse modo, conforme previsto na resolução, o Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) terão que definir novos parâmetros de qualidade para a avaliação da Educação a Distância, incluindo a revisão do Instrumento de Avaliação Externa do INEP. Além disso, também ficou determinado que fossem revisados e aprimorados os procedimentos regulatórios no âmbito da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES). Observa-se que as novas orientações resultam do processo de construção coletiva no CNE que criou a comissão especial para trabalhar sobre a resolução. Além disso, a intenção do CNE com as novas normas foi, de fato, inserir e estimular a Educação a Distância como um fator educacional capaz de reorientar as políticas da instituição, coerentes com as metas do Plano Nacional de Educação.

O Ministério da Educação também definiu nova proposta para a incorporação de carga horária a distância em cursos presenciais. A publicação da Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016, flexibiliza e favorece as instituições de ensino superior para a implantação de carga horária na modalidade a distância para cursos de graduação presenciais. Esse ato revogou a Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. A diferença entre elas fica clara já no caput do artigo 1º:

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996.

Desse modo, as instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido pelo Ministério da Educação poderá introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância. Ou seja, antes era necessário que o curso fosse reconhecido para ofertar a modalidade baseada no uso integrado de tecnologias da informação e comunicação, então denominada semipresencial. A partir dessa legislação basta que a IES tenha um curso reconhecido para que todos os seus demais autorizados já possam utilizar a mesma categoria, denominada "a distância". Portanto, as IES terão a oportunidade de, já a partir do seu primeiro reconhecimento, incorporar as novas tecnologias educacionais e

promover as inovações pedagógicas baseadas nas tecnologias de informação e comunicação. Para as instituições de ensino superior já em funcionamento será possível propor novos cursos modernizados, e para as IES com autonomia, a implantação de cursos terá a mesma oportunidade.

Assim, entende-se que o desenvolvimento da Educação a Distância tem sido notório e destacado no Brasil. Dados do último censo de educação superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015), confirmam o crescimento da Educação a Distância.

Diante dos dados já apresentados, a modalidade de Educação a Distância tem se destacado significativamente no Brasil, o que retrata o elevado nível de confiança nas instituições de ensino superior que oferecem cursos com qualidade e que atendem às exigências do Ministério da Educação (MEC). No entanto, diz Simão Neto (2012), no Brasil existe certo modismo em relação a essa modalidade de ensino e há a necessidade de se diferenciar a “novidade” da “inovação”. As novidades “vêm e vão” e as inovações “vêm para ficar”, provocam transformações, mudanças e são mais duradouras.

A partir desse cenário constata-se que a oferta de cursos na modalidade a distância feita por inúmeras instituições de ensino tem crescido muito, pois, as instituições que tradicionalmente tinham o foco presencial em suas atividades estão desenvolvendo projetos de cursos a distância. Portanto, a Educação a Distância tem se tornado uma modalidade de ensino cada vez mais consolidada para a transformação da educação no Brasil por considerar a sua importância no acesso da população ao Ensino Superior em todo o país.

### **3.2 A universidade comunitária**

A instalação de uma universidade em determinada região propicia a construção de contornos socioespaciais pela inclusão do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno nas funções que exerce (ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica), assumindo valor especial na dinâmica dos processos de desenvolvimento articulados com a utilização dos espaços regionais.

Uma Instituição de Ensino Superior assume caráter fundamental nessa dinâmica, compreendendo processos de construção de aprendizagem, inovação tecnológica, de produção e difusão da ciência e cultura, além de ocupar espaço estratégico no desenvolvimento

socioeconômico regional e de qualificar os diferentes níveis de ensino do próprio sistema educacional. Portanto, possibilita o desempenho de uma pluralidade de funções e papéis, em termos de formação acadêmico-profissional na região de abrangência na qual está inserida.

Assim, além de encontrar caminhos que promovam transformações em direção à melhoria da qualidade de vida das sociedades, à Universidade cabe a articulação entre o saber científico e a realidade, no mais amplo aspecto da sobrevivência da espécie humana. A multiplicidade de funções exige das instituições universitárias sua adequação no que diz respeito às dinâmicas sociais específicas de cada região. Preparar as universidades para acompanhar a velocidade das mudanças é um desafio, devendo ser uma meta constante para as IES, no contexto de formação contemporânea. A universidade é, por excelência, o grande cenário de formação profissional, pensado e constituído para atender as demandas do contexto em que se insere. Entretanto, essa estrutura milenar enfrenta, na atualidade, novos desafios de configurações e reorganizações.

No dizer de Zabalza (2004, p.19),

estamos incorporando, em ritmo de marcha forçada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo de colocá-las em condições de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir.

É preciso que as universidades desenvolvam e implementem sistemas que visem ao melhoramento da gestão e dos sistemas de informação de caráter público, garantindo, assim, o acesso universal à informação.

Os valores e princípios institucionais de uma universidade comunitária vêm ao encontro da concepção apresentada por Zabalza (2004).

As Instituições Comunitárias de Ensino Superior devem ser consideradas públicas, embora não estatais, por uma série de razões. Vannucchi (2004) descreve as características desse tipo de instituição: pela democratização das relações de poder dentro da instituição, através de colegiados e conselhos decisórios, com participação de representantes da sociedade civil; pautada pelo interesse da população, a serviço da sociedade, sem visar ao lucro; pela inegável legitimidade social; pela maneira coletiva e pública, com a qual toda a reflexão crítica e todo o conhecimento científico e cultural que nela se produzem constituem um valor democrático; pelo serviço público e plural prestado à sociedade, em localidades que, muitas vezes, o Estado esteve ausente e, principalmente, pela parceria privilegiada na construção do planejamento estratégico e do desenvolvimento da cidade e da região de sua abrangência.



São as universidades comunitárias regionais do Sul do país que mais fortemente manifestam sua condição de públicas não estatais e estiveram na linha de frente da mobilização em favor de um marco legal próprio, apoiadas no fato das suas mantenedoras serem constituídas por entes públicos e organizações locais da esfera local/regional e nas suas características públicas: finalidade não lucrativa, participação, transparência e inserção comunitária (SCHMIDT, 2017, p. 52).

Por todos os aspectos até aqui analisados, é possível afirmar que a denominação universidade comunitária tem a sua gênese profundamente enraizada nas experiências de interiorização, integração e desenvolvimento regional das comunidades locais, preconizadas pelas universidades gaúchas.

Em todas as regiões onde estão localizadas, desempenham importante papel no desenvolvimento: formam recursos humanos qualificados, atendem as demandas do poder público e da sociedade, cooperam com as empresas, ajudam a atrair novos investimentos, impulsionam novos negócios, disseminam conhecimento relevante, desenvolvem pesquisas vinculadas às necessidades regionais e fortalece o senso de democratização pelo exemplo de gestão participativa e transparente. (SCHMIDT, 2017, p. 52).

Ao empreender o esforço para desenvolver uma universidade que atue para além do seu território geograficamente demarcado, se lhe confere um papel de grande importância: o de ser elemento ativo no desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação regional, permitindo possibilidades significativas no acesso às tecnologias, no desenvolvimento de competências e no processo de integração na sociedade de informação, dentro do seu território espacial de influência e abrangência.

Considerando-se o contexto da educação no Brasil e as recomendações da Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe, realizada na Colômbia, em 2008 (CRES 2008), a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação destacou três eixos temáticos que merecem especial atenção das políticas públicas brasileiras para a transformação qualitativa da educação superior: a) Democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação; b) Elevação da qualidade e avaliação; e c) Compromisso Social e Inovação. É do entendimento do COMUNG<sup>3</sup> que esses três eixos, detalhados pelo Documento

---

<sup>3</sup> No ano de 1993, as instituições comunitárias, nascidas do esforço de organismos endógenos da sociedade rio-grandense, conhecedoras da realidade das diversas regiões do Estado e aptas a intervir positivamente no desenvolvimento regional, com o propósito comum de realizarem projetos conjuntos para uma atuação cada vez mais eficiente nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão no território do Rio Grande do Sul, firmaram um Protocolo de Ação Conjunta, constituindo o COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. Fazem parte do Consórcio as seguintes instituições: UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; UPF – Universidade de Passo Fundo; UCS – Universidade de Caxias do Sul; URCAMP – Universidade da Região da Campanha; URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta; UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul; Centro Universitário FEEVALE de Novo Hamburgo; UCPEL – Universidade Católica de Pelotas; Centro

Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior, têm sido transversais na trajetória do modelo de universidade comunitária, nascido no interior do estado do Rio Grande do Sul.

**Mapa 1: As Instituições do COMUNG**



Fonte: IBGE, 2010. Organização: Rudimar Abreu. Elaboração: Mizael Dornelles

As instituições comunitárias gaúchas constituem-se em casos típicos do potencial e da autonomia da sociedade civil, e também da sua capacidade de gerar cooperação entre seus diversos segmentos e poderes locais/regionais. Entretanto, essas instituições regionais, que surgiram da associação entre poderes públicos locais e os diversos segmentos da sociedade civil a partir da segunda metade do século XX, têm sido confundidas com empresas que concebem a educação como mercadoria e negócio lucrativo. Tal conflito conceitual tem dificultado que o conjunto de universidades comunitárias seja reconhecido como contribuição histórica pelo que realizou em termos de:

---

Universitário UNIVATES de Lajeado; UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos; e PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

a) Democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação: diante da omissão do Estado em relação às populações do interior, as instituições comunitárias sempre trabalharam pela ampla oferta de vagas, nas mais diversas carreiras. Para isso, tiveram que inovar em termos institucionais, criando programas de bolsas com recursos próprios, e também currículos coerentes com a realidade de seu entorno. A preservação de identidades regionais e a garantia de equidade são princípios pelos quais as universidades sempre lutaram.

b) Busca pela qualidade e por mecanismos consistentes de autoavaliação: todas as instituições de ensino superior comunitárias do Rio Grande do Sul nasceram como Faculdades isoladas e foram se desenvolvendo até conquistar o status de universidade ou centro universitário. Para isso, tiveram que investir em recursos humanos e financeiros que garantissem excelentes avaliações por parte das agências governamentais. Além disso, trilharam uma trajetória exitosa no que diz respeito à autoavaliação de seus processos – exemplo disso é o PAIUNG (Programa de Avaliação Institucional das Universidades do COMUNG). Ao longo dos anos, as universidades vêm apresentando resultados muito bons em exames como o ENADE, na avaliação *in loco* de cursos de graduação e na avaliação de programas de mestrado e doutorado – nesse tocante, vale destacar que a maioria delas já conta com programas recomendados pela CAPES. Para além de atender as exigências dos padrões nacionais que, por sua vez, são regidos por padrões internacionais de qualidade, as instituições têm, em suas comunidades, um elevado grau de satisfação pelos serviços prestados.

c) Compromisso social e inovação: as instituições comunitárias têm como cerne de sua missão o compromisso com o desenvolvimento regional e a qualificação da vida das populações. Esse princípio está presente em seus projetos político-pedagógicos desde sua criação. A responsabilidade em produzir conhecimento útil à sociedade tem, aos poucos, feito com que as universidades comunitárias sejam reconhecidas em nível nacional e internacional pelo seu ensino, sua pesquisa e sua extensão.

Em resumo, as instituições comunitárias foram criadas e cresceram sem a tutela dos órgãos oficiais, logo, com autonomia, e têm cumprido de maneira eficiente as principais metas que atualmente estão sendo formuladas como fundamentais para o desenvolvimento de um mundo feito por países mais justos e com equidade.

Sendo assim, o COMUNG apresentou a seguinte proposta ao documento oficial brasileiro que foi apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em

julho de 2009, em Paris/França: a) Reconhecimento do modelo comunitário de educação superior como um modelo específico, distinto do modelo estatal e do modelo privado, que vem assegurando educação de qualidade, comprometida com a realidade regional brasileira. b) O reconhecimento aqui proposto passa por uma série de ações a serem desencadeadas pelas políticas públicas nos três eixos acima descritos. Através dessas ações, as instituições comunitárias poderão dar continuidade ao trabalho que sempre fizeram, mas agora de forma mais abrangente, com a parceria do Estado e sem ônus aos seus estudantes.

Dentre as ações que podem ser levadas a efeito, de modo a reconhecer essencial o modelo comunitário para o desenvolvimento e a qualificação da educação superior estão: a) parceria entre Estado e instituições comunitárias para ampliação do acesso à educação superior nas comunidades do interior, através da oferta de programas especiais de bolsas; b) apoio a cursos voltados às necessidades e potencialidades locais; c) abertura de editais de pesquisa e de extensão que priorizem projetos de instituições de caráter comunitário; e) valorização da inserção comunitária nas avaliações de cursos e instituições, através da definição clara de critérios.

As universidades comunitárias constituem-se em um modelo brasileiro, original e propício para um país de dimensões continentais. Esse modelo merece ser reconhecido pela sua contribuição histórica pioneira na interiorização da educação superior. Certamente, será necessária uma série de novas regulações para aperfeiçoar esse modelo. Porém, seu valor é inquestionável. As universidades são muitas, e suas construções precisam ser levadas em conta pelas políticas públicas. A experiência de quase meio século dessas universidades precisa ser ouvida, porque ela conta com o conhecimento da realidade, das dificuldades e do potencial do interior que as grandes universidades públicas situadas nos polos culturais das metrópoles desconhecem.

Na continuidade das reflexões, percebe-se que o trajeto do homem contemporâneo pode começar a não mais ser definido apenas pela relação espaço-tempo até agora conhecida. A sociedade conquistou liberdade para funcionar a distância. Os indivíduos já podem se relacionar em uma esfera virtual, estendendo as possibilidades do espaço concreto. A comunicação mediada pela internet afeta também as relações espaço-geográficas e a identidade cultural, com especial atenção à vinculação territorial — os denominados "lugares virtuais".

Pierre Lévy (1998), o teórico mais divulgado do ciberespaço, afirma que a antiga percepção do tempo era cíclica e diurna, e sua relação com espaço tinha um caráter mais subjetivo e absoluto. Vive-se a efervescência dessa era em que tarefas do cotidiano são desempenhadas quase sempre com a intermediação das tecnologias digitais, as quais, conforme Lévy (1999, p. 32), "surgiram como a infraestrutura do ciberespaço, um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transmissão, mas também novo mercado da informação e do conhecimento". As noções de tempo e espaço ganharam outra dimensão e trouxeram consigo possibilidades de gerar novas modalidades de trabalho, de comércio, de relações afetivas e também de educação.

A articulação entre Universidade e contexto regional remete à consideração de que a localização geográfica se constitui importante indicador da inter-relação existente entre os fatores que particularizam as instituições Universitárias quando analisadas em seus contextos locais. O desafio está em encontrar formas de análise que deem conta dessa complexidade, considerando-se a materialidade do objeto de estudo.

Ao longo da história do conhecimento geográfico, essas questões têm desafiado estudiosos de diferentes correntes que vêm promovendo um debate acerca da construção do conceito de Região, submetido a profundas transformações, sob os diversos enfoques epistemológicos, resultando em amplo leque conceitual do fenômeno regional.

Também para tratar com maior profundidade a situação-problema do presente estudo, cuja temática está centrada na Educação a Distância, outros conceitos precisam de aprofundamento, devendo-se buscar o aporte necessário para elucidar as reflexões para o desenvolvimento da pesquisa. O estabelecimento de vinculações territoriais múltiplas e complexas, através de uma mobilidade geográfica dos estudantes, e pela constituição histórica e identitária dos próprios lugares virtuais que se diferencia dos lugares físicos de referência, é necessário refletir sobre o conceito território.

Esse conceito é significativo, pois colabora para que se reflita sobre o modo com que o lugar da Educação a Distância tem sido caracterizado, geográfica e simbolicamente, pelas universidades e, também, como esses territórios são percebidos, como produzem sentimentos de pertencimento e de identidade e como se relacionam com a proposta da Universidade Comunitária.

### 3.3 A região, o território e a rede

#### 3.3.1 A região

O conceito de região relaciona-se à noção de espaço. A duplicidade de sentidos do conceito espaço possibilita uma complexa gama de sentidos apropriados em diferentes concepções, em áreas diversas do conhecimento ou em distintas situações da vida cotidiana. Porém, para a compreensão das análises desenvolvidas neste estudo, o “espaço geográfico” é entendido e apresentado, de acordo com a definição de Corrêa (2001, p.15):

uma expressão que está associada a uma porção específica da superfície da Terra identificada pela sua natureza, seja por um modo particular como o Homem ali imprimiu as suas marcas, seja com referência à simples localização.

Na continuidade da busca de significados para o conceito de espaço, o geógrafo brasileiro Milton Santos (1921/2001) cita a atual dimensão do significado para esse conceito,

[...] que alia à visão topológica a dimensão temporal para significar a representação do conceito, para o qual [...] O Espaço como espaço social, produto da ação humana, uma natureza socializada que, por sua vez, interfere no processo social não apenas pela carga de historicidade passada, mas também pela carga de inerente de historicidade possível de ser construída, na medida em que é instância de determinação no movimento do real, de transformação deste último, em outras palavras, de determinação na História a ser construída (SANTOS, 1990, p.28).

Foi durante o Império Romano, na Antiguidade Clássica Ocidental, que se construiu a noção de região, sendo necessária a articulação entre o poder centralizado e sua extensão sobre uma área com grande diversidade social, cultural e espacial, que se exigiu a divisão em segmentos do espaço. Essa necessidade histórica, de acordo com Balbim (1996), apresenta a região como uma funcionalidade do poder, que emerge como um ato político.

[...] *regione*, nos tempos do Império Romano, era a denominação utilizada para designar áreas que, ainda que dispusessem de uma administração local, estavam subordinadas às regras gerais e hegemônicas das magistraturas sediadas em Roma (GOMES 1995, p. 50 e 51).

A primeira aproximação sistemática do conceito foi apresentada no século XVIII, com o surgimento do Absolutismo no Estado Moderno, cuja legitimação aconteceu a partir de uma união regional e nos alicerces da então criada ciência geográfica, quando geógrafos consideraram inadequadas as bases políticas para a descrição do espaço e buscaram outras áreas “mais naturais”.

A região natural, conceito compreendido pela teoria determinista ambiental, é aquela em que “[...] as condições naturais, especialmente as climáticas, e dentro delas a variação de temperatura ao longo das estações do ano, determinam o comportamento do homem interferindo na sua capacidade de progredir” (CORRÊA, 1995. p. 9).

Essa concepção baseia-se na abordagem de que unidades espaciais podem ser agrupadas em decorrência de determinadas características uniformes — geográficas, econômicas ou sociais — que levam a denominação de “regiões homogêneas”, determinadas em torno de fatores geográficos (como a predominância de determinados recursos naturais, topografia e clima), de estruturas econômicas (produção semelhante, padrões homogêneos de consumo, distribuição similar de força de trabalho) ou incluir as variadas atitudes sociais uniformes, identidade regional ou concepção política semelhante (MIDDLEJ, 2004).

Essa abordagem tradicional também abarca a região natural como

parte da superfície da terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas e caracterizadas pela uniformidade resultante da combinação ou integração em áreas dos elementos da natureza: o clima, a vegetação, o relevo, a geologia e outros adicionais que diferenciam ainda mais cada uma dessas partes (CORREA, 1995. p. 22-23).

Nesse quadro epistemológico, o geógrafo e etnólogo alemão Friedrich Ratzel (1844/1904), precursor dessa corrente, atribuía as desigualdades regionais às condições geográficas, conforme assinala Britto (1986, p. 2): “os povos possuem em graus variados o ‘sentido do espaço’ e que torna alguns deles particularmente aptos à expansão, enquanto outros se mantêm inaptos”.

Ao determinismo geográfico de Ratzel, opunha-se na França, no século XIX, Paul Vidal de La Blache (1845/1918), geógrafo francês, considerado o fundador da moderna Geografia Francesa e da Escola Francesa de Geopolítica. Foi o defensor da proposta “possibilista” que focaliza as relações entre a natureza, fornecedora de possibilidades para que o homem a modifique, e a ação desse agente no seu meio, com seu acervo de técnicas, hábitos, usos e costumes que lhe permitem utilizar os recursos naturais disponíveis. Nessa concepção, o homem é o principal agente geográfico (MIDDLEJ, 2004).

Dessa maneira, a região, na concepção Possibilista, conforme Corrêa, (1995, p. 27), “é, sem dúvida, uma região humana vista na forma de geografia regional que se torna seu próprio objeto. A região considerada é concebida como sendo, por excelência, a região geográfica”.

Contudo, Balbim (1996, p. 162) declara que

vários geógrafos, sobretudo os russos, acentuaram a necessidade da ordem hierárquica na definição e uso do conceito de região, inferindo que a análise estática que permite o uso dos modelos hierárquicos permite apenas a descrição de uma paisagem, lembrando uma taxonomia. Assinala, ainda, que o “Método Regional” proposto por Hartshorne, busca superar essa característica por oferecer estudar as diferenças regionais, como objeto particular da geografia.

No entanto, o Método Regional diferencia as áreas a partir da integração de fenômenos heterogêneos em determinada porção da Terra (corologia), evidenciando a necessidade de produzir um conhecimento resumido sobre diferentes áreas da superfície terrestre. A região, sob essa abordagem, não passa de uma área que mostra, em sua unicidade, o resultado da integração da natureza única de fenômenos heterogêneos (BALBIM, 1996).

A escola francesa, no início do século XX, ampliou o conceito de “*pays*” que tinha como fundamental característica o modo de vida de determinadas localidades. Grigg (1973) menciona que os “*pays*”

[...] eram, na maior parte, rurais, intocados pela industrialização, ainda pouco afetados pela revolução dos transportes e essencialmente locais. Existiam economias distintas caracterizadas pelos estilos de construções populares, particularmente maneiras de explorar fazendas e características de povoação (GRIGG, 1973, p. 7).

Segundo o mesmo autor, em 1916, o geógrafo britânico Andrew John Herbertson (1865-1915) recomendou que as regiões naturais poderiam ser empregadas como base para o estudo das sociedades, ou seja, a região geográfica seria a área em que a sociedade se ajustaria ao ambiente físico e onde havia, em consequência, homogeneidade de características culturais e físicas.

A partir da década de 1950, após a Segunda Guerra, sob a dinâmica da nova fase de expansão do capitalismo, nova separação social e territorial do trabalho foi posta em ação, promovendo a dissolução de regiões anteriores à guerra. E a ação humana construiu novas formas espaciais: rodovias, represas, entre outras, sob o símbolo da mudança no conteúdo e nos limites espaciais. Nesse contexto, a função ideológica e política da “Nova Geografia” buscou explicar a expansão capitalista e valorizar as transformações que afetaram gêneros de vida e paisagens, através do discurso e práticas do desenvolvimento (MIDDLEJ, 2004).

Observa-se que, em consequência do sistema capitalista, as mudanças sociais e históricas assinalaram novas direções mais alternativas ao positivismo na geografia: o intervencionismo crescente do Estado, empregando o planejamento econômico que, entre



outros componentes, incluiu o planejamento territorial, a mundialização da economia, a renovação e alterações das ciências e do pensamento filosófico, promoveu a ascensão da Geografia Pragmática (Nova Geografia) e a Geografia Crítica.

Contudo, essa Nova Geografia, também conhecida como Geografia Teórica ou Geografia Quantitativa, por empregar técnicas estatísticas e outros meios, é uma vertente influenciada pela economia neoclássica, e é fundamentada em uma abordagem locacional, calcada no positivismo lógico; reconhece a região como um caso particular de classificação, a partir da utilização de técnicas quantitativas baseadas em estatísticas, construindo o conceito de organização espacial percebido como *padrão espacial* resultante de decisões locais. Essa abordagem, largamente utilizada em planejamento regional, permite estabelecer *regiões homogêneas* e *regiões funcionais*. Dessa maneira, a região seria um subsistema do sistema nacional e é dessa interpretação que emerge a nomenclatura “*desequilíbrios espaciais*” (MIDDLEJ, 2004).

Assim, constata-se que “a região, nesse novo contexto, é definida como um conjunto de lugares onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares” (CORREA, 1995, p. 32). E a partir dessa abordagem foi desenvolvida a teoria dos “*polos de desenvolvimento*”, amplamente utilizada por diferentes esferas de governos, nos seus planos estratégicos e de ação.

O economista francês François Perroux (1903/1987), ao contribuir para a criação da “*região econômica*” considera as digressões dessa corrente quando admite que o conceito econômico de espaço pode ser reconhecido como conteúdo de um plano, como campo de forças e como conjunto homogêneo, gerando três tipos de regiões econômicas: a “*região plano*”, que é um instrumento na mão de uma autoridade e resulta do arbítrio humano, pois o espaço é submetido a uma única decisão; a “*região polarizada*” que resulta da interdependência de várias áreas, sob influência da irradiação comercial das aglomerações urbanas; e a “*região homogênea*” que corresponde ao espaço contínuo em que cada uma das partes que a constituem apresentam características que as aproximam umas das outras (ANDRADE, 1987).

A teoria das regiões nodais e também dos polos de crescimento apresentam relações entre os espaços, em um sentido unilateral de dominação e de superioridade, com o espaço polarizador. Nessa abordagem, a região, de acordo com Andrade (1987), organiza-se em torno

de um centro, que pode ser nomeado de “*polo*” ou “*nó*”, que não só polariza em torno de si, mas também domina e orienta a vida econômica da sua área de influência.

Na continuidade dessa reflexão entende-se que a região não pode ser considerada uma área isolada, porque também sofre uma relação de dominação com as instâncias superiores nos planos estratégicos e de ação, tanto no aspecto financeiro quanto político, considerando-se que, no plano administrativo, se constitui em um nível intermediário entre o poder central e os organismos locais. Assim, a região torna-se o quadro territorial onde se aplicam as decisões nos referidos planos.

Nas décadas de 1970 e 1980, pesquisadores consideraram a necessidade de repensar o conceito de região sob uma articulação dos modos de produção, através das conexões entre classes sociais e acumulação capitalista, por meio das relações entre Estado e sociedade regional, ou então introduzindo a dimensão política. A concepção teórica que dá respaldo às apreciações é a “lei do desenvolvimento desigual e combinado”, de Trotsky. Essa teoria, formulada pelo revolucionário marxista russo León Trotsky, compreende a ocorrência simultânea de aspectos (avanços e atrasos) no desenvolvimento econômico dos países (CORREA, 1995).

Com a contribuição dos estudos do geógrafo e geopolítico francês Yves Lacoste, que considera as regiões espaços políticos concretos por excelência, toma corpo o novo enfoque de valorização do espaço que é avaliado pelas determinações das relações de produção. Sob esse enfoque, calcado no materialismo histórico e na dialética marxista, a região é considerada um rol de “relações dialéticas entre formas espaciais e os processos históricos que modelam os grupos sociais” [...] onde a organização espacial constitui parte integrante de uma dada sociedade” (CORRÊA, 1995, p. 21).

Nessa concepção crítica,

[...] o conceito de região é articulado à luz dos modos de produção [...] através das conexões entre classes sociais e acumulação capitalista, [...] por meio das relações entre Estado e a sociedade local; [...] ou então, introduzindo a dimensão política (CORRÊA, 1995, p. 41).

Na década de 1990, sob a escudo da internacionalização do capital, da fragilidade dos Estados-Nacionais, dos fenômenos da globalização e reestruturação produtiva, o conceito de região tomou novos sentidos, sobretudo em um mundo submetido aos “meios técnicos-científicos-informacionais”, segundo a concepção de Milton Santos (1999; 2001), para reconceptualizar a noção de espaço geográfico, diante da instrumentalização do mundo

contemporâneo. A estrutura dessa concepção está no estágio atual do capitalismo, quando a invenção de novos processos de produção, congregando ciência e tecnologia com a informação, possibilitou o redimensionamento da utilização e funcionamento do espaço. Além disso, propiciou a transformação do meio natural em um meio técnico, deste para um meio técnico científico e, atualmente, para um meio técnico-científico-informacional devido às realizações tecnológicas e científicas que se constituem um elemento expressivo de força econômica e política do mundo atual.

Dessa maneira, “a região é identificada como uma construção, um edifício que se eleva a partir de fixos e fluxos no território, a partir do lugar” ou, citando Milton Santos, “[...] as regiões são subdivisões do espaço: do espaço total, do espaço nacional e mesmo do espaço local; são espaços de conveniência, lugares funcionais do todo, um produto social” (BALBIM, 1996, p. 165).

Atualmente, Bezzi (1996, p.240) apresenta outras formas de descrever e interpretar a região, ou seja:

através das abordagens da Geografia Humanística e Geografia Cultural, que se baseiam teoricamente na fenomenologia, ou, através de uma visão política, como meio de interação social, com base na ideia de que dominação e poder constituem fatores fundamentais na diferenciação de áreas.

O movimento pelas diferentes abordagens permite que se observe que a nova fase da geografia abandona a concepção de paisagem fixa, e os fenômenos passam a ser estudados em função das relações social e historicamente estabelecidas, mais analíticas, a partir da superação das descrições regionais e da reflexão sobre o objeto de estudo. Portanto, nessa abordagem destaca-se a questão da descrição de determinado fenômeno a partir do ponto de vista da espacialidade, ou seja, a dimensão espacial da realidade social e o papel do espaço na (re) produção da vida humana.

Para Milton Santos (1997, p. 48),

num estudo regional se deve tentar detalhar sua composição enquanto organização política, econômica e cultural, abordando-lhe os fatos concretos para reconhecer como a área se insere na ordem internacional, levando em conta o preexistente e o novo para captar o elenco de causas e consequências do fenômeno.

Enfim, a região torna-se importante categoria para que se possa compreender uma realidade particular em um panorama global, em que as características históricas e culturais, entre outras conexões, façam a diferença e sejam estudadas na totalidade do processo.

### 3.3.2 O território

No início do século XXI constata-se o quanto o meio técnico-científico-informacional vem sendo capaz de modificar as relações espaciais em vários campos, devido às alterações ocasionadas pelos avanços tecnológicos que reduziram e diminuíram as distâncias mundiais, transformando a relação tempo-espaço e, assim, possibilitando que novas relações emergissem em diferentes escalas. Nesse sentido, Milton Santos (2003) analisa que o desenvolvimento técnico potencializa a ampliação do espaço ocupado pelo homem e sua influência sobre ele, fazendo-o seu território, independentemente da existência da contiguidade geográfica.

A procedência da palavra “território” vem do latim, *territorium*, derivado de terra, e tem o significado de “pedaço de terra apropriado”. O termo em latim serviu de base para *terroir* e *territoire* na linguagem francesa (ALBAGLI, 2004).

Nas pesquisas sobre o tema “territórios” observa-se que existem algumas interpretações do termo “espaço”; e, conforme Raffestin (1993), por falta de definições claras de um ou de outro surgiram distorções nos seus significados. O autor destaca que o espaço é anterior ao território e se forma a partir dele, e acrescenta que “ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação) o ator “territorializa” o espaço” (p. 143).

Igualmente sobressai o mecanismo para transformar o espaço em território:

a produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários (RAFFESTIN, 1993, p.143).

O conceito de território também possui três noções familiares relativas ao campo da geografia: a de dominação ligada ao poder; a de uma área dominada por esse controle territorial; a de limites materializados pelas fronteiras, revelando outra filiação: a que provém diretamente da competência na expressão de administração do território (VALE; SAQUET; SANTOS; 2005).

Segundo Raffestin (1993), a construção do território é reveladora de relações de poder. Assim, faz-se necessário ressaltar uma expressão essencial para a compreensão do conceito território: o poder exercido por pessoas ou grupos, sem o qual não se define o território. Sendo assim, acredita-se ser possível perceber que novas relações de poder são criadas a partir

das territorialidades que aparecem com a implantação e o incremento da modalidade de Educação a Distância.

De acordo com essa abordagem, o espaço passa a ser território a partir do momento em que alguém o usa, integra e socializa. O espaço social se caracteriza pela realidade material preexistente a qualquer conhecimento e práticas, e é considerado “local de possibilidades” a partir do momento em que um ator manifesta a intenção de apropriar-se dele (RAFFESTIN, 1993).

Ao mesmo tempo, Souza (2001) compreende o território como “espaço das relações de poder”, em que as relações sociais são projetadas nesse espaço. O território é, para o pesquisador, um espaço delimitado pelas relações de poder. De outra parte, para Raffestin (1993), o território é a “apropriação concreta ou abstrata do espaço por um ator sintagmático”. O território, para o autor francês, é um espaço político de um ou mais atores, mediatizados pelas relações de poder. Independente do conceito que Souza (2001) ou Raffestin (1993), respectivamente, construíram, ao longo de seus estudos, é importante salientar que ambos não concebem território e rede como antagônicos.

Santos (2002) apresenta outra perspectiva ao correlacionar o território não ao território em si, mas ao uso dele como objeto de análise social. A nova realidade do território está relacionada à interdependência dos lugares, isto é, quando ocorre uma nova concepção da antiga comunhão individualizada dos lugares com o universo para uma visão de comunhão global. Assim, o território, antes considerado pelo Estado-Nação a base de fundamentação de lugares, ganha um novo sentido, e Santos (2002) considera a sua evolução à designada “noção pós-moderna de transnacionalização do território”. Entretanto, é importante que se observe que, independente da “transnacionalização”, o território não se restringe aos vetores da mundialização, pois ele está sempre criando outras sinergias e, assim, se transformando.

Por sua vez, Paul Claval (1999), ao examinar o conceito de território, identifica três eixos na análise de sua acepção: o eixo do *poder*, com ênfase no Estado-Nação, que consiste na apropriação do espaço por determinado grupo, sendo que a esse eixo pertencem, igualmente, a questão da soberania e do controle do Estado, citados por Jean Gottman, e as várias escalas da territorialidade de Robert Sack; o segundo eixo é o da *realidade social*, em que inicia a questão da naturalização do território e a abordagem crítica e marxista do espaço; e, por fim, o terceiro eixo, que diz respeito aos *símbolos e à representação*, ou seja, à dimensão simbólica do território, entendido como espaço vivido. Dessa forma, o território,

para Paul Claval (1999), é material e simbólico, com destaque para o símbolo, a identidade e o pertencimento.

Na continuidade da discussão sobre território, Santos (2002, p. 16) proporciona uma reflexão, dizendo que “o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado”. E conclui: “[o território], hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede”, e sinaliza a possibilidade de criação de outras sinergias, impondo, assim, outras possibilidades.

Conforme Santos (2002), a informação — construída, produzida e difundida por e entre cidades e regiões longínquas — concebida em escalas regional, nacional e global, chega aos territórios na condição de verticalidade, sedimentada por processos comunicacionais cotidianos – as denominadas horizontalidades – que, de alguma forma, definem limites e possibilidades de projetos político-pedagógicos, ambientes virtuais de aprendizagem e demais recursos e ferramentas que a modalidade da Educação a Distância exige.

Não obstante, a concepção de território, semelhante aos demais, é apenas mais uma forma de analisar a realidade, esta, sim, única, porém, diversa e mutável temporalmente. Contudo, Robert Sack (1986), por seu turno, considera que território provoca “controle do acesso”: “[os territórios] são formas socialmente construídas de relações sociais e seus efeitos dependem de quem controla quem e com que propósitos”. Nessa perspectiva, o território é um tipo de lugar.

Para assinalar a contínua mudança não somente da forma, mas também do conteúdo dos territórios e suas alterações de concepções ao longo do tempo, da transformação da natureza, e sua contínua artificialização através da técnica, Milton Santos (1999a) propõe a ideia de *território usado*.

Essa ideia de território usado, a meu ver, pode ser mais adequada à noção de um território em mudança, de um território em processo. (...), por conseguinte, é o território que constitui o traço de união entre o passado e o futuro imediatos. (SANTOS, 1999a, p. 19).

Ou, ainda: “o território usado é o chão mais a identidade”. O território representa união, o “*locus* do acontecer da sociedade” (SANTOS, 1999, p. 8).

Ressalva-se que Sposito (2004) observa a mundialização como pioneira do entendimento sobre o “território”, e destaca a tecnologia que possibilita a troca de informações em tempos cada vez mais reduzidos e a transposição das barreiras das distâncias,

estabelecendo “a apreensão do território em sua escala individual”. Nesse entendimento, “os territórios perdem fronteiras, mudam de tamanho, dependendo do domínio tecnológico de um grupo ou de uma nação, e mudam, conseqüentemente, sua configuração geográfica”. (SPOSITO, 2004, p. 114).

A diversidade de concepções dos conceitos de territórios apresenta dinamismo e complexidade marcantes, e ao desenvolver esse tema Vale (2007, p. 30) oferece alguns elementos distintos na limitação de territórios:

- a) grandes aglomerações urbanas subdivididas, eventualmente, em zonas mais ou menos homogêneas; redes de cidades integradas por um propósito comum ou replicando o modelo centro/periferia; b) estruturas regionais organizadas em redes de comunicação e transporte, em que cidades e rodovias constituem-se nos grandes indutores da unidade, a exemplo dos chamados ‘eixos de integração e desenvolvimento’;
- c) os espaços naturais, constituídos por bacias hidrográficas, altiplanos, cadeias de montanhas, etc. Neste contexto, incluem também os ecossistemas relativamente homogêneos e preservados em termos de biodiversidade de flora e fauna, muitas vezes e encontrados em certos parques e reservas naturais;
- d) as regiões relativamente homogêneas de base rural/agrícola ou com algum potencial produtivo comum, ainda que até então inexplorado;
- e) as aglomerações produtivas individualizadas por uma frequência ou repetição de certas formas e setores, caracterizando a presença de certa especialização territorial.

Os qualificados elementos apresentados na limitação de territórios podem sobrepor-se às bases, criá-las ou reforçá-las para um senso de identidade comum, compartilhado com os atores locais e regionais. Essa circunstância tem relevante importância na determinação de determinado território.

Com a mundialização da economia, principalmente a partir do século XX, aconteceu uma queda significativa da importância da soberania do Estado, proporcionando uma nova concepção de território, destacando as oportunidades de conscientização da participação das pessoas que o habitam e, assim, formando o sentimento de “territorialidades” (ANDRADE, 2002).

A territorialidade, na concepção de Raffestin (1993), assume uma abordagem bem particular. O mesmo autor (p. 158) destaca que “os homens vivem, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas”. Na tentativa de promover modificações em suas relações não apenas com a natureza, mas também nas relações sociais, mesmo inconscientemente, os atores se “automodificam”.

Percebe-se, então, o quanto o conceito de território destacou-se a partir das novas possibilidades resultantes da revolução técnico-científico-informacional. Portanto, ao se constatar, com base nos conceitos de Andrade (1994), Haesbaert (2006) e Santos (1994, 2002), que os territórios têm valor conceitual nas ciências sociais a partir da configuração e legitimação das relações de poder neles atuantes, salienta-se: que a composição desse meio técnico-científico-informacional, mediante aumento da mobilidade espacial, possibilita nas mais variadas dimensões, que se estabeleçam novas relações e que até as antigas sejam restabelecidas. Ou seja, as facilidades e possibilidades de comunicação, características da revolução em curso, confirmam o surgimento de novos territórios, através de processos concomitantes de desterritorialização e reterritorialização. Assim, de acordo com Haesbaert (2004 p.143), “hoje em dia nos deparamos com um território de difícil definição, muito mais múltiplo e descontínuo””.

Nesse sentido, Haesbaert (2004) reconhece a desterritorialização como “mito”. Não no sentido de que simplesmente “não exista” desterritorialização, mas de que se trata de um processo indissociavelmente ligado à sua contraface — os movimentos de (re) territorialização. Assim, nasce a justificativa para a revalorização do conceito. Além disso, segundo Medeiros (2009), o território é um espaço cultural de identificação ou de pertencimento e, portanto, funciona, semelhante a um lugar, conforme Milton Santos (1994, 2002), isto é, um espaço de resistência das identidades locais e regionais.

De acordo com Haesbaert (2007), transformações no espaço mundial aconteceram, e ainda ocorrem, a partir de movimentos de desterritorialização concomitantes aos processos de reterritorializações. Os territórios têm a capacidade de passar por processos de refuncionalização, o que lhes permite adquirirem novas funções e permanecerem existindo ou coexistindo com os demais, algo que se assemelha ao que Sack (1986) denominou ativação e reativação de territorialidades, e que se acredita possam também se integrar aos processos de desconstrução e reconstrução de identidades.

A despeito das territorialidades, segundo Andrade (1995), e de esse conceito estar associado ao território, tem-se que

pode vir a ser encarada tanto como o que se encontra no território, estando sujeito à sua gestão, como, ao mesmo tempo, o processo subjetivo de conscientização da população de fazer parte de um território, de integrar-se em um Estado [...] A formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre elas. (ANDRADE, 1995, p. 20).



Dessa forma, confirma-se que o sentimento de pertencimento à determinada parte do espaço, a partir de relações engendradas em seu interior, e no caso da definição conceitual de lugar, tem central relevância ao definir, além do território, as territorialidades.

A construção social dos territórios-rede da Educação a Distância inscreve-se nesse movimento perpétuo de estruturação e desestruturação territorial. Os multiterritórios são, por isso, um imenso campo de possibilidades de acesso e conexão, uma rede gigantesca de capital social, onde têm lugar as configurações e reconfigurações sociais. Nesse movimento, as instituições de ensino superior têm particular responsabilidade.

Entende-se que a Educação a Distância pode ser considerada não apenas um conjunto de estratégias buscando influenciar um território, este sendo parte real, parte virtual, pois a influência sobre as pessoas ocorre ora de uma forma, ora de outra; mas, além disso, conjecturando o fato de essas várias estratégias estarem de acordo com a intencionalidade de cada instância de poder, portanto, intencionalidades diferentes, também produz territorialidades diferentes e distintas.

É dessa forma que a implantação da Educação a Distância é capaz de construir novas territorialidades, conforme estudo realizado por Ladeira (2010, p. 60):

A implantação do Ensino a Distância é capaz de ativar novas territorialidades através de um cenário de desterritorialização seguido de reterritorialização dentro de uma visão que busca a multiplicidade, no caso a multiterritorialidade. Isto é, compreendendo o território como um fragmento do espaço que se efetiva a partir de relações de poder que se estabelecem estreitando condições relacionadas ao pertencer ao mesmo, sugiro que assimilemos que por trás da geração dos mesmos haja sempre uma intencionalidade que move indivíduos ou grupos no estabelecimento e manutenção de relações de poder. Este cenário é propício à sobreposição de territórios, e claro, de territorialidades. De modo que o Ensino a Distância, definido como um sistema complementar, ou seja, gerado não para eliminar o ensino presencial e, conseqüentemente, suas territorialidades, mas para somar e sobrepor territorialidades.

A confluência de discursos sociais que se cruzam na prática educativa apresenta-se como um espaço que integra a historicidade do processo educacional e os sujeitos envolvidos no fenômeno de escolarização; hoje não mais, necessariamente, em um território delimitado e fixo que, em tempos idos, impedia o acesso de muitos, mas, ao contrário, em um encontro com todos, indistintamente, estejam onde estiverem esses sujeitos. E isso somente é possível graças ao dinamismo social e ao desenvolvimento de tecnologias de informação e de comunicação decorrentes das práticas de seus sujeitos e de suas relações na vida em sociedade, proporcionando-lhes caminhos e possibilidades para utilizar novas tecnologias que

viabilizem e aperfeiçoem a mediação e o desenvolvimento do processo educacional/formativo em diversas áreas do conhecimento. Vislumbra-se, então, o papel da Universidade que, na qualidade de organização social, busca compreender esse mundo e suas constantes transformações, as quais interferem diretamente no trabalho do professor e possibilitam o investimento em novas práticas, dentre elas a de Educação a Distância, a partir dos conceitos de desterritorialização e de multiterritorialização.

Assim, no que se refere, particularmente, à Educação a Distância, mediada pelas tecnologias da comunicação e da informação, é possível identificar um notório e irrefreável processo de desterritorialização-reterritorialização em andamento através da EaD, todavia, ainda ligado à ideia do território dentro de uma perspectiva física do espaço.

Nesse contexto revela-se a EaD, delineando-se as duas possíveis e perceptíveis dimensões: a da materialidade relacionada à concepção do ciberespaço, ou seja, a desterritorialização vinculada à concepção de um mundo virtual; e a da distância física, na qual a desterritorialização estaria ligada ao término das distâncias físicas.

A partir dessas concepções também se pretende refletir, neste estudo, sobre a possibilidade, ou não, do processo de criação de novas territorialidades promovidas pela Educação a Distância atualmente. Para tanto, e em conformidade com a metodologia de pesquisa proposta, acredita-se que algumas ideias aqui expostas mereçam destaque no aprofundamento teórico e empírico, como forma de compreender as transformações na apropriação das tecnologias e no conceito de território, que se encontra cada vez mais fluido e com mobilidade territorial acentuada e acelerada nos dias atuais.

No atual contexto sociogeográfico-cultural vive-se a época inaugural das infovias, das infografias e do transporte virtual de imagens, sons, mensagens, entre outros, através da internet, que vem se ratificando como ferramenta de destaque nos cursos, na modalidade de Educação a Distância. Há o entendimento de que, desse modo, a eliminação da barreira espacial permitiria a um número maior de pessoas o acesso à educação, caracterizando a democratização do ensino. Entretanto, deve-se estar consciente de que esse entendimento celebra e confirma o conceito de espaço, considerado apenas sob a ótica da distância, ou seja, simples categoria do tempo entre dois pontos (MENEZES, 2004).

Em relação à construção conceitual de espaço e distância acredita-se que deva ser acentuado o fato de que esse tipo de concepção, acima mencionada, principalmente na educação, apenas dificultaria a possibilidade de se alcançar a cidadania plena. E isso acontece

porque, quando se contempla abordagens educacionais em Educação a Distância, é imperativo trabalhar uma ideia de espaço que vislumbre a concepção de sua construção histórica para que o estudante possa se tornar um “usador” na construção do processo de aprendizagem e não seja apenas o “usuário” de um modelo constituído por técnicos.

Retomando o debate em torno desse assunto, Santos (2003) critica o mito do espaço e do tempo contraído graças à velocidade, argumentando que isso não se constituiria em uma realidade para todos. A velocidade, sob essa ótica, estaria ao alcance de um número limitado de indivíduos, conforme as possibilidades de cada um, em que as distâncias possuem significados e efeitos diferenciados. Dessa forma, a Educação a Distância poderia vir a produzir um efeito contrário do esperado, contribuindo para acentuar a exclusão social e não para reverter essa situação.

Metaforicamente, pode-se dizer que o espaço não é passivo, não é apenas um receptáculo, estruturado pela sociedade. Ao contrário, o espaço é um estruturador dessa sociedade, podendo produzir causas e efeitos de transformação. E no caso de o espaço ser considerado apenas distância não será possível entendê-lo como estrutura e estruturador da sociedade (MENEZES, 2004).

Para uma modalidade de ensino que se pretenda democrática é imprescindível que as ideias de tempo e de espaço possam ser estudadas e trabalhadas em sua interdependência, aproximando-se do hibridismo. O espaço na perspectiva de distância, o espaço virtual, o espaço das qualidades sensíveis – ligados às individualidades dos estudantes –, o tempo cronométrico, o tempo real e o tempo das qualidades sensíveis, todos eles devem ser pensados e articulados de modo integrado. E são as tecnologias da comunicação e informação, com suas características peculiares, e até então inéditas, que permitem essa possibilidade de se pensar essa concepção de distintas realidades e especificidades, de forma integradora e aglutinadora, desde que direcionadas para essa intenção (MENEZES, 2004).

A educação presencial nas Universidades Comunitárias é um território já conhecido; entretanto, não se pode perder de vista o fato de que a Educação a Distância é outro território, com peculiaridades, especificidades e características distintas, que devem ser assim consideradas e refletidas.

Assim, partindo-se da premissa de concepções de territórios, investiga-se o modo com que a UNISC constrói e reconstrói suas identidades territoriais e seus valores institucionais,

referentes ao compromisso comunitário/regional, em seus cursos de graduação, na modalidade de Educação a Distância.

### 3.3.3 A rede

A palavra ‘rede’ etimologicamente provém do latim *retis* e durante o século XII foi empregada para designar o conjunto de fios entrelaçados, linhas e nós que serviam para capturar pequenos animais. Ainda, ao longo de toda a história da humanidade, houve associação de rede ao organismo humano, com a finalidade de distinguir o corpo em sua totalidade – como organizador de fluxos ou de tecidos (DIAS, 2005).

Contudo, observa-se que, na segunda metade do século XVIII, rompeu-se com essa concepção e apresentou-se um novo conceito de rede, diferenciado, então, pela sua ‘saída’ do corpo. Assim, o termo rede era utilizado pelos engenheiros cartógrafos no sentido moderno de rede de comunicação para representar o território como um plano de linhas imaginárias ordenadas em rede a fim de matematizá-lo e construir mapas.

Destaca-se que o importante nessa prática diz respeito às formalizações de ordem reticular, com base em uma visão geométrica e matemática do espaço que consiste no exercício prévio necessário à constituição do conceito de rede que se torna logo operacional, como artefato fabricado pelos engenheiros para cobrir o território. Dessa maneira, a rede passa a ser objetivada

como matriz técnica – infraestrutura rodoviária, estrada de ferro, telegrafia – transformando sua relação com o espaço e com o tempo. A partir disso deve-se ainda enunciar que a história da rede que antes fazia referência ao organismo, passa também a fazer referência à técnica (DIAS, 2005, p. 14-15).

Realizada a aproximação sobre a concepção de rede derivam-se algumas especificidades inerentes ao termo – linhas e nós – permeadas de uma ideia de ligação, entretanto, condizentes com dois domínios distintos e antagônicos – corpo e técnica. Pode-se concluir disso que, anterior ao século XIX, redes e sistemas sociotécnicos funcionavam semelhante às redes existentes atualmente. Todavia, estes não foram conceituados dessa forma, pois, até o início de 1800, as estradas francesas não foram presumidas em termos de rede, e também poderia se afirmar que estas não constituíam um sistema.

Contudo, a ausência de uma nomenclatura nacional, a escala dos projetos – as estradas interessavam aos agrimensores mais que aos geógrafos – e procedimentos para financiamento

e tipo de representação de interesses econômicos locais são fatores que justificam o fato de as rodovias serem, na ocasião, uma rede inconcebível. Da mesma maneira, no final do século XVIII falava-se ainda de linhas de abastecimento de água ou de esgoto (OFFNER, 2005, p. 4).

Então, a premissa para a rede existiu e pode ser percebida no desenvolvimento de conceitos de corpo do exército militar francês, em estratégias de defesa; na criação de novas categorias de pensamento entre doutores, engenheiros mecânicos, e matemáticos. Mas foi a doutrina de Saint-Simon (1760-1825) que elevou a rede ao grau de conceito. Através de uma metáfora organicista, essa doutrina foi transmitida e enriquecida por seus numerosos e influentes epígonos que sintetizaram duas das correntes mais poderosas do pensamento do século XIX – as economias de circulação e a utopia da ligação universal.

A doutrina de Saint-Simon reuniu esses dois princípios na noção de rede, desse modo tudo poderia ser colocado em relação a outro tudo e poderia ser gerada uma circulação de pessoas, bens, capital, ideias, conhecimento (OFFNER, 2005, p. 4-5). Entre o técnico e o domínio social, entre infraestrutura e organização, a rede é um conceito operacional e uma utopia social.

Dias (2005, p. 16), investigando os fundamentos do pensamento saint-simoniano, revela que

este filósofo partiu da ideia de que o corpo humano se solidifica e morre quando a circulação é suspensa. Por meio dessa analogia de organismo-rede, ele estabeleceu um instrumento de análise para desenvolver uma ciência política e formular um projeto para melhorar de forma geral o território francês, o qual se resumiria em traçar sobre este território (organismo), as redes observadas sobre o corpo humano de modo a assegurar a circulação dos fluxos, enriquecendo o país e aumentando a melhoria das condições da vida de toda a população. Ainda, é ressaltante mencionar que o pensamento de Saint-Simon e de seus adeptos influenciou intensamente intelectuais, políticos e governantes europeus.

De acordo com as conclusões de Offner (2005), essa primeira aceitação básica da noção de rede, apreendida como uma máquina circulatória, proporcionou uma visão logística – palavra incluída no vocabulário militar em 1842 – da sociedade, na qual os meios de produção e de comunicação estavam totalmente ligados ao bem-estar coletivo. Além disso, segundo esse estudioso, o discurso sistêmico – fluxo e totalidade orgânica – não é remoto, se traduzido em terminologia contemporânea, e as propostas de Saint-Simon não seriam negadas por partidários da complexidade.

Destacadas considerações de Dias (1995, p. 141)

afirmam ser o histórico das redes técnicas condizente ao relato das inovações, que consecutivamente surgiram em virtude de uma demanda social antes localizada do que uniformemente distribuída. Assim, com a ferrovia, a rodovia, a telegrafia, a telefonia e a teleinformática, ao se reduzir o decurso de tempo permitiu-se instalar uma ponte entre lugares distantes.

A interpretação da narrativa histórica das técnicas demonstra o quanto as renovações nos transportes e nas comunicações redesenharam o mapa do mundo a partir do século XIX, pois esse período se caracterizou pela consolidação e sistematização de experimentos inovadores efetuados em épocas anteriores.

Assim, na visão de Dias (1995, p. 147),

as redes surgem como o instrumento que viabiliza basicamente duas estratégias – circular e comunicar – e, contudo, estas possuem a capacidade de adaptação às variações do espaço e às mudanças que advêm no tempo, sendo, portanto, móveis e inacabadas, em um movimento que está longe de ser concluído.

Ainda nesse sentido Lefebvre indica um mecanismo de passagem do espaço ao território no tocante à implantação de redes ao afirmar que

a produção de um espaço – o território nacional – espaço físico, balizado, modifica-se, transforma-se pelas redes, circuitos e fluxos que aí se instalam, sejam estas rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, autoestradas e rotas aéreas, etc. (DIAS, 1995, p. 147).

Nesse mesmo rumo pode-se acrescentar que as redes são formadas por troços – partes, fragmentos – que registraram sua instalação em vários momentos históricos, e por essa razão são datados diferentemente e muitos destes permanecem na configuração atual do território, sendo que a sua substituição no território também ocorre em diferentes momentos históricos (UEDA, 2005).

De acordo com Silveira (2005, p. 227), além disso

a rede pode ser apreendida como uma forma de organização espacial que expressa ao mesmo tempo a condição e o resultado de uma racionalidade técnica, econômica, informacional e normativa, e também da dinâmica social e política, historicamente dadas. E ainda, a noção de rede inclui duas dimensões complementares – a formal e a constitucional. No tocante a sua forma e materialidade, está corresponde a toda infraestrutura, que ao permitir o transporte de matéria, energia ou informação se inscreve sobre um território. E quanto a sua constituição, ao seu conteúdo e a sua essência, esta é também social e política, devido às pessoas, mensagens e valores que a frequenta (SILVEIRA, 2005, p. 231).

Para complementar esse ponto cabe aqui destacar algumas reflexões feitas pelo autor Raffestin:

Imaginemos, desenhado num espaço de representação, um diagrama em rede. Ele é formado, para um instante dado (pois veremos amplamente que ele representa um estado qualquer de uma situação móvel), de uma pluralidade de pontos (picos), ligados entre si por uma pluralidade de ramificações (caminhos). A palavra importante é “desenhos” (o traço do “desenho” do poder). De início, toda estratégia não passa de um pensamento, de um discurso ou de um gráfico que sintetiza as questões “como”, “por que” e “quando”. Questões organizadas não sobre o modo da linearidade, mas sobre o da “tabularidade”, que enriquece o número das mediações possíveis, e essas últimas são flexíveis (RAFFESTIN, 1993, p. 204).

Essa multiplicidade de caminhos que estabelece a indeterminação do encaminhamento é, segundo Michel Serres, a condição da astúcia.

A rede aparece, desde então, como fios seguros de uma rede flexível que pode se moldar conforme as situações concretas e, por isso mesmo, se deformar para melhor reter. (...) A rede faz e desfaz as prisões do espaço, tornado território: tanto libera como aprisiona. É o porquê de ela ser o “instrumento” por excelência do poder (RAFFESTIN, 1993, p. 205).

Mediante os apontamentos de Toledo Junior (2003, p. 95),

as redes podem ser entendidas tanto como a presença de uma infraestrutura no território, quanto pelos serviços realizados por esta. A presença de infraestruturas, isto é, de dispositivos concretos no espaço, recebe entre outras denominações a de redes técnicas. Tal termo é utilizado para fazer referência às redes de eletricidade, de transporte, de distribuição de água, de gás, de telecomunicações, entre outras. Assim, este não se refere diretamente aos fluxos, à circulação que ocorre nas redes em geral, mas à presença física de um conjunto de linhas e pontos.

Complementado tal ponto, Randolph (1999) admite que as redes se caracterizam por serem estruturas abertas, aptas à expansão, comunicativas, sendo altamente dinâmicas e funcionando como instrumentos econômicos, sociais e culturais. De acordo com suas reflexões, cada rede tem topologia, determina distâncias e velocidades (inclusive simultaneidade), precisando naturalmente de certos suportes materiais, energéticos e informacionais para poder desempenhar suas funções.

Depreende-se, desse modo, que a presença de fluxos, independente da espécie – de mercadorias a informações – pressupõe a existência de redes. Conforme Dias (1995), a primeira propriedade das redes consiste na conexidade – qualidade de conexo – ou seja, que tem ou em que há conexão. Segundo essa autora, os nós das redes caracterizam-se como lugares de conexões, de poder e de referência. Ainda é válido mencionar que as redes se designam por um “conjunto de elementos e relações que se estabelecem entre elementos (nós) que entre si mantêm determinadas atividades de intercâmbio e troca” (RANDOLPH, 1997, p. 27).

Dessa maneira, pode-se dizer que “uma rede é um conjunto de nós interconectados. Um nó é um ponto no qual uma curva apresenta uma interseção com ela (CASTELLS, apud. RANDOLPH, 1999, p. 43). É através da conexidade que a rede solidariza os elementos, entretanto, simultaneamente a essa capacidade de solidarizar está também a de excluir. Os organismos de gestão da rede — sejam eles de gestão técnica, econômica ou jurídica — não são neutros, pois colocam em jogo relações sociais entre os elementos solidarizados e aqueles que permanecem marginalizados (DIAS, 1995, p. 148). Concluindo, essa autora argumenta que uma rede nunca pode ser máxima definida pela totalidade de relações mais diretas, mas uma rede resultante da manifestação das coações técnicas, econômicas, políticas e sociais.

Em relação a essa questão, Raffestin (1993) observa que a centralidade e a marginalidade presentes nas estruturas reticulares estão unidas por meio dos atores que as fazem e desfazem. Em sua concepção, a nodosidade reúne os atores paradigmáticos, os quais, por sua vez, se tiverem acesso à categoria de atores sintagmáticos, possivelmente fundarão uma centralidade que determinará uma marginalidade *ipso facto*.

Para esse autor, as inversões topológicas não questionam coisa alguma na estrutura relacional, havendo, portanto, um sistema progressivo – nodosidade versus centralidade versus marginalidade – no entanto, pode haver também uma ação regressiva que parte da estruturação à desestruturação do poder. Complementando a presente concepção de rede têm-se importantes considerações de Dias (2004), o qual afiança ser essa uma estrutura de interconexão instável, composta de elementos em interação, cuja variabilidade obedece à alguma regra de funcionamento.

Sendo assim,

a comunicação através de redes é vinculada a uma seletividade espacial, considerando que ao mesmo tempo em que integram os agentes mais importantes, estas integram desigualmente os territórios, seguindo o peso das atividades econômicas preexistentes, vindo a favorecer a rigidez e o peso de antigas solidariedades (DIAS, 1995, p. 158).

Relacionada a essa questão pode-se mencionar a falta de homogeneidade do espaço e também das redes. Ao se tratar da ‘distribuição homogênea’ e de ‘serviços ubiqüitários, instantâneos e simultâneos’ refere-se, principalmente, às redes e serviços existentes, e não ao território ou aos seus subespaços tomados na totalidade.

Compreende-se que a homogeneização é um mito, sua percepção resulta de um ‘delírio analítico’ que associa à ideia de revolução espacial a existência de uma indiferença espacial, porém o espaço permanece diferenciado, sendo esta uma das



razões pelas quais as redes que nele se instalam serem igualmente heterogêneas (SANTOS, 1999, p. 213).

O local, com suas singularidades e especificidades, é membro do mundo global e está articulado em redes, social e economicamente, portanto, convive com as relações externas e internas, formando sua identidade e articulando-se com os de outras regiões.

Essa sinergia é demonstrativa da capacidade organizacional dessa comunidade para dar origem às redes de articulação interna, com mecanismos próprios de funcionamento, indicando forças comunicativas e impulsionando o desenvolvimento.

A utilização da palavra “rede”, segundo Milton Santos (1999c), teria iniciado a partir das experiências avançadas da Química, com Lavoisier, na passagem do século XVIII para o século XIX. Observava-se, naquelas pesquisas, o caráter de articulação e interdependência dos elementos químicos entre si. No entanto, somente a partir do momento em que houve a revolução intensa e rápida nos meios de transporte e comunicação, e o aumento de intercâmbio entre locais e regiões, a difusão e maior integração entre o setor financeiro global, acontecidos já no esplendor século XIX, é que tal conceito foi empregado com mais frequência.

Atualmente, pode-se dizer que esses processos vêm sendo intensificados e mais ainda se tem discorrido sobre redes. A rede implica fluxos, conectividade (DIAS, 2001), este último termo já presente, inclusive, na obra do geógrafo francês Jean Brunhes.

Do ponto de vista conceitual tem-se, entre outros entendimentos, que a rede é “um conjunto de nós interconectados” (CASTELLS, 2003, p. 566). Mas é importante que se saliente que as redes não estão relacionadas tão somente aos fluxos e conexões. Para que haja fluxos são necessários fixos; afinal, os fluxos possuem origem e destino.

Observa-se, nessa dinâmica, o fato de os fixos serem constantemente refuncionalizados. Fluxos geram fixos que, por sua vez, geram novos fluxos (SANTOS, 1999c). Assim, de forma pragmática, tais termos acabam sendo complementares e interdependentes. E a rede, ao requerer relações, intercâmbios, alterando ou podendo alterar determinada situação, também muda. Toda rede é mutável.

A rede também se refere e está relacionada ao controle. Raffestin (1993, p. 213) enfatiza essa característica das redes, considerando o controle, cada vez maior, das redes de circulação (de seres e bens *lato sensu*) e das redes de comunicação (de informações): “Controlar as redes é controlar os homens e é impor-lhes uma nova ordem que substituirá a

antiga”. Enfim, para Raffestin (1993), o estudo das redes de circulação possibilita conceber a natureza das redes geográficas.

Na continuidade do que pertence às redes, pode-se classificá-las em materiais ou imateriais. As primeiras seriam compostas de pessoas, mercadorias, matérias-primas. As segundas — as imateriais — seriam as relacionadas aos fluxos de informações e/ou ordens. Ao mesmo tempo em que a rede faz parte do espaço e lhe serve de suporte (SANTANA, 2004), também faz parte e serve de suporte ao circuito espacial de produção (RAMALHO; CATAIA, 2004).

Nesse momento, recorre-se aos estudos de Milton Santos (1999c), concordando-se com as ideias do autor sobre a necessidade do estudo do tempo das ações que animam os objetos, ou seja, sua temporalidade. Como as redes são dinâmicas e alteram constantemente seus fixos é preciso estabelecer períodos com características predominantes.

Diante do que foi abordado até aqui, avalia-se a rede como um escopo analítico geográfico para a compreensão da organização espacial de um ou mais agentes. No caso específico deste estudo, uma universidade.

Corrêa (2001a, p. 107) assim define as redes geográficas:

um conjunto de localizações geográficas interconectadas entre si por um certo número de ligações. Este conjunto pode ser constituído tanto por uma sede de cooperativa de produtores rurais e as fazendas a ela associadas, como pelas ligações materiais e imateriais que conectam a sede de uma grande empresa, seu centro de pesquisa e desenvolvimento, suas fábricas, depósitos e filiais de venda (CORRÊA, 2001a, p. 107).

Da mesma forma, em outro estudo, Corrêa (1997) aponta a importância de se estudar as redes geográficas, que seriam maneiras de se verificar as interações espaciais. As redes geográficas “constituem parte integrante do longo e cada vez mais complexo processo de organização espacial socialmente engendrado” (p. 108).

Pode-se acrescentar, em uma consideração geral sobre redes, que há estreita relação entre redes geográficas e organização espacial: “desse modo, o estudo das diferentes redes que compõem a organização espacial constitui-se em relevante tarefa para os geógrafos” (CORRÊA, 2001, p. 108).

Segundo Moreira (2007), a rede implica espaço móvel e integrado, fluido e liso, com densidade variável em função da rapidez dos fluxos e das trocas. A mobilidade é a marca fundamental e, desde os anos 1970, depara-se com a rede organizando o espaço: “Nos anos

1970 já não se pode mais desconhecer a relação em rede, que então surge, articula os diferentes lugares e age como a forma nova de organização geográfica das sociedades, montando a arquitetura das conexões que dão suporte às relações avançadas da produção e do mercado” (MOREIRA, 2007, p. 57).

Assim, considera-se a abordagem das redes importante escopo analítico geográfico para o estudo das corporações. A rede é uma realidade material e um dado social (SANTOS, 1999c).

É, pois, impossível esquecer que, na realidade, os atores hegemônicos que controlam redes tentam impor a fluidez no espaço através de uma racionalidade técnica e informacional, trazendo à reflexão o fato de que as empresas globais fazem parte do processo que Milton Santos (2001) denomina “motor único” e conformam um “complexo industrial transnacionalizado”.

No entanto, importa, aqui, enfatizar que as redes conectam espaços em escala mundial, nacional e regional, aspecto fundamental, pois “escolher um caminho de método significa levar em conta diversas escalas de manifestação da realidade, de modo a encontrar as variáveis explicativas fundamentais”. (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 11).

Por fim, pretende-se que esta revisão bibliográfica, organizada com os conceitos estruturantes da pesquisa realizada, ancore as reflexões e as interpretações do estudo pretendido.

## 4 O território e a gestão da Educação a Distância na Unisc

Este capítulo subdivide-se em temas relacionados à organização da Educação a Distância na Universidade de Santa Cruz. Inicialmente, apresentam-se os fatos mais significativos da história da Unisc como instituição comunitária e quando iniciou e desenvolveu a Educação a Distância. Após, aborda-se a estrutura dos Polos de Apoio Presencial para a Educação a Distância e, por fim, detalham-se os cursos superiores de tecnologia na modalidade a distância.

A educação presencial já está consolidada nas instituições comunitárias através de suas práticas de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, não se pode perder de vista o fato de que a Educação a Distância é outra modalidade, com peculiaridades, especificidades e características distintas que devem ser consideradas e refletidas. Portanto, a gestão superior precisa pensar estratégias de gerir essa nova situação para uma IES, ou seja, implantar a modalidade a distância em novos territórios, estabelecendo outras relações para além daquelas marcadas pela área de abrangência da universidade comunitária.

Contudo, o conceito de gestão pode ser entendido como “um processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e verificação da melhor forma de executá-las” (RUMBLE, 2003, p. 15). Mais especificamente, a gestão dentro de sistemas de ensino — presenciais ou a distância —, tem como objetivo “coordenar, orientar, executar e acompanhar as atividades para atingir objetivos estabelecidos”, desde o planejamento até o encerramento do projeto de um curso, afirma Lenzi (2010, p. 47).

Para gerir sistemas de ensino, de acordo com Rumble (2003), os métodos não diferem entre o sistema Tradicional (presencial) e o sistema de Educação a Distância, pois o que se modifica é a infraestrutura física, tecnológica, administrativa e pedagógica onde os gestores atuarão.

Aqueles que se dedicam ao ensino a distância não estão isentos dos mesmos desafios encontrados no sistema tradicional de ensino. Devem dotar-se das mesmas competências comuns a quaisquer gestores, mas o cenário no qual exercem suas atividades é bastante diferente (RUMBLE, 2003, p. 14).

Estabelecendo distinções entre as funções de um gestor de Sistema Tradicional e um gestor de Educação a Distância, Rumble (2003) diz que, enquanto o gestor do sistema presencial possui principalmente quatro funções — planejamento, organização, direção e monitoramento —, o gestor da modalidade a distância compreende cinco. São elas: planejamento, organização, controle de produção, monitoramento, difusão e utilização dos diferentes instrumentos.

Muitos outros “modelos” construídos por diferentes autores são propostos para a gestão da Educação a Distância. O que importa observar é o seguinte: os processos de gestão institucional são extremamente complexos, e outros fatores lhe são agregados quando se trata de gestão da educação e na modalidade a distância.

A Unisc, ao elaborar seu primeiro Plano de Gestão para a Educação a Distância (2013), ancorou-se nos documentos do Ministério da Educação, como o conjunto de livros intitulados “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, na legislação vigente sobre a educação superior do Brasil, entre outros, que destacam a importância do processo de gestão para o desenvolvimento de um sistema de Educação a Distância (BRASIL, 2007).

No entendimento de Lenzi (2010), para desenvolver um sistema de Educação a Distância é preciso compreender o modo com que os projetos são conduzidos, integrados e produzidos para que seja possível garantir que o curso atenda tanto as necessidades do estudante quanto as da instituição. Por sua vez Timm e Zaro (2007, p. 5) ponderam que planejar e executar propostas de Educação a Distância requer “um trabalho de organização detalhado, que se desdobra em inúmeras tarefas, com suas particularidades”, executadas por equipes multidisciplinares.

#### **4.1 Unisc: histórico de implantação e desenvolvimento**

O Campus Sede da Universidade de Santa Cruz Sul (Unisc) está situado no município de Santa Cruz do Sul, distante 155 quilômetros da capital Porto Alegre, situada na região central do Rio Grande do Sul, com uma população estimada em 126.775 habitantes (IBGE, 2015).

A Unisc possui quatro *campi* localizados nas cidades de Sobradinho, Capão da Canoa, Venâncio Aires e Montenegro. Esses *campi* foram credenciados pelo Ministério da Educação como polos de apoio presencial para a Educação a Distância.

Ao longo de 55 anos de existência, a mantenedora da Unisc – APESC construiu uma trajetória que iniciou com apenas uma Faculdade e um curso de graduação até chegar ao momento atual, consolidada com uma universidade regional, com mais de 50 cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento.

Atualmente, a Unisc conta com 12.698 estudantes — 10.169 na graduação, 458 na especialização (presencial), 1.690 na especialização (EaD), 269 no mestrado e 111 no doutorado. Tem um quadro docente de 591 professores e 819 técnicos-administrativos (RECURSOS HUMANOS, 2017).

Hoje, a Unisc, temporariamente, não oferece a graduação a distância. Do primeiro semestre de 2014 ao segundo semestre de 2016 a instituição ofereceu três cursos superiores de tecnologia a distância: Eventos, Gestão Comercial e Negócios Imobiliários, objeto de estudo desta tese. Estava previsto, no Plano de Desenvolvimento Institucional (2008/2012) da universidade, a implantação desses cursos. Atualmente, na modalidade a distância, a universidade oferece cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu*.

A seguir, apresenta-se no Quadro 1 um breve resumo, com a cronologia da instituição e os fatos mais significativos de sua história.

**Quadro 1 – Cronologia histórica da Unisc**

<i>Data</i>	<i>Descrição</i>
1962	Criação da Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul – Apesc.
1964	Aprovação da Faculdade de Ciências Contábeis.
1980	Criação das Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul – FISC a partir reunião das Faculdades de Ciências Contábeis; Filosofia, Ciências e Letras; de Direito; e a Escola Superior de Educação Física, todas mantidas pela Apesc.
1985	Criação do Plano de Carreira do Pessoal Docente, que vem sendo atualizado permanentemente.
1987	Implantado o Programa de Qualificação Docente.
Continua	

Continuação	
<i>Data</i>	<i>Descrição</i>
1991	Aprovada pelo Conselho Federal de Educação a Carta-Consulta que cria Universidade.
1992	As quatro Faculdades transformam-se em Departamentos.
1993	Fim do processo de transição, reconhecimento da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc.
1994	Primeiro Programa de Pós-Graduação <i>Stricto sensu</i> : Mestrado em Desenvolvimento Regional.
1996	Instituído o Plano de Carreira do Pessoal Técnico-Administrativo. Fundada a Unisc TV.
1997	Criação do Fundo de Apoio à Pesquisa – FAP.
1998	Criação da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Mestrado em Direito. Cursos de graduação em Sobradinho. Convênio com o município de Venâncio Aires para oferecer curso de Pedagogia.
1999	Convênio com os municípios de Rio Pardo e Boqueirão do Leão para oferecer curso de Pedagogia. Aprovado o novo Plano de Capacitação Docente e o Plano de Carreira do Pessoal Técnico-Administrativo. Criação do Programa de Apoio à Implantação de Grupos de Pesquisa – PROGRUPE. Criação do Programa de Apoio aos Projetos e Programas e Extensão – PADEDS. Instalação do Comitê Assessor Externo para avaliação de projetos de pesquisa e de extensão e de programas de extensão.
2000	Convênio com o município de Capão da Canoa para oferecer curso de Pedagogia.
2002	O MEC aprovou a criação de campus no município de Sobradinho. Criação da Pró-Reitoria de Extensão e Relações Comunitárias. Doutorado em Desenvolvimento Regional.
2003	O MEC aprovou a criação de <i>campi</i> nos municípios de Capão da Canoa e Venâncio Aires.
2004	Convênio com o município de Candelária para oferecer curso de Pedagogia.
Continuação	

		conclusão
<i>Data</i>	<i>Descrição</i>	
2006	Firmada parceria com a Fundação Roberto Marinho para inserção da Unisc TV na rede de televisões universitárias associadas ao Canal Futura. Incubadora tecnológica.	
2008	Mestrado em Educação. Credenciada para cursos de pós-graduação a distância. Firmado convênio entre APESC e o município de Montenegro para instalação de um campus naquela localidade. 4ª melhor Universidade Comunitária do RS e 8ª melhor Instituição entre as não públicas do país na avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES do MEC.	
2009	Firmado Contrato de Cooperação com o Grupo Educacional Unificado para oferta de cursos de pós-graduação <i>latu sensu</i> em Porto Alegre.	
2010	Doutorado em Direito. Mestrado em Promoção da Saúde. Inauguração do Bloco 1 do campus Montenegro com cursos de pós-graduação <i>latu sensu</i> e de extensão. Criação de diversos Núcleos de Extensão e Relações Comunitárias, vinculados à PROEXT. Obtém Nota 5 junto a Comissão de Avaliação Externa INEP/SESu/MEC, para fins de credenciamento.	
2011	Mestrado Profissional em Administração. Autorizada a oferecer quatro cursos de graduação no campus Montenegro. A instituição obtém seu credenciamento por mais dez anos.	
2013	Credenciada para oferecer cursos de graduação a distância.	
2014	Oferece três cursos de graduação na modalidade a distância: Negócios Imobiliários; Eventos; e Gestão Comercial. Qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior – ICES Inaugurado o prédio do Centro de Excelência em Produtos e Processos Oleoquímicos e Biológicos.	
2015	Permissão para exercer Serviço de Radiodifusão Sonora em FM com fins exclusivamente educacionais. Instalação do Parque Científico e Tecnológico Regional da Unisc.	
2016	Doutorado em Educação; e em Tecnologia Ambiental.	
2017	Doutorado em Letras.	



## 4.2 A Educação a Distância na Unisc

A Unisc inicia suas primeiras experiências referentes à Educação a Distância no final da década de 1990, criando uma Comissão para realizar estudos e pesquisas sobre EaD e disponibilizar as primeiras ferramentas de apoio a cursos a presencias e a distância.

Demais iniciativas foram promovidas pela instituição, além de estudos e pesquisas, ocorreram tendo como foco o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação, a formação docente para uso dessas tecnologias, e o possível desenvolvimento de uma cultura institucional para o uso da *web*.

A partir de 2000 foi oficializada a Assessoria para Educação a Distância da Unisc – AEaD, vinculada diretamente ao Gabinete do Reitor. A Assessoria assumiu a gestão das questões relativas à Educação a Distância, desenvolvendo a primeira versão do Ambiente Virtual de Aprendizagem EaD Unisc. Também fomentou o trabalho de formação docente para o uso das tecnologias na educação através de algumas capacitações. Além disso, tiveram início os cursos que contaram com a participação de professores interessados em se familiarizar com a tecnologia e em adotar o Ambiente Virtual de Aprendizagem EaD Unisc como apoio às aulas presenciais.

Em março de 2002, o Ambiente Virtual de Aprendizagem EaD Unisc foi disponibilizado a toda a comunidade acadêmica, tanto como apoio às aulas presenciais quanto para suporte às aulas a distância. Nessa versão, o ambiente proporcionava a estudantes e professores uma série de funcionalidades para auxiliá-los nas demandas do dia a dia: agenda, *links*, contatos, anotações pessoais, gerenciador de arquivos, eventos, disponibilização de conteúdos em datas programadas, fórum e sala de bate-papo. Desde essa época, otimizações e novas funcionalidades foram implementadas, atendendo às sugestões de professores e estudantes, procurando oferecer uma solução de suporte à Educação a Distância na Instituição.

É prática da Assessoria para Educação a Distância oferecer oficinas de capacitação para o uso do ambiente, nas quais as funcionalidades do ambiente são demonstradas e exercitadas pelos professores. Nesses encontros, além da instrumentalização, é acentuada a importância do uso desse ambiente como forma de enriquecer e qualificar as práticas atuais de ensino. Na sequência, possibilitou a oferta de disciplinas que utilizem metodologia não presencial na organização didático-pedagógica e curricular dos cursos superiores presenciais já reconhecidos pelo Ministério da Educação, conforme preconiza a legislação vigente.

As iniciativas para a utilização de novas tecnologias também contemplavam projetos em parceria; o “*Colaboratorium – Ambiente de Suporte à Colaboração Visual*”, com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul que, através do Convênio nº 40/2003, desenvolveu o Projeto Infraestrutura para Interação Científico-Tecnológica com uso de Videoconferência, visando à conjugação de esforços e recursos para ampliar a capacidade de interação da Rede Estadual de Informação em Ciência e Tecnologia – Rede Tchê.

A Unisc, por sua participação nesse projeto, passou a fazer parte do processo de interação audiovisual direta, via Internet, dentro do Sistema Estadual, contando com a parceria de várias outras universidades do Estado, em experiências de transmissão de vídeo usando o *backbone* da Rede Tchê / Rede Nacional de Pesquisa – RNP.

Essa trajetória de diálogo e formação dos diferentes atores envolvidos no processo educativo possibilitou à Unisc ser convidada para integrar a Rede Gaúcha de Ensino Superior – REGESD, inicialmente constituída apenas de Universidades Públicas, que atuaria no Programa Pró-Licenciaturas do Governo Federal. A partir de seu ingresso na REGESD, a Unisc passou a participar, ativamente, através da atuação da sua equipe de Educação a Distância, das capacitações de tutores e professores que atuariam nos cursos do Programa Pró-Licenciatura.

No segundo semestre de 2007, a Unisc disponibilizou a seus estudantes a sua nova Sala Virtual, construída sobre a Plataforma Moodle e customizada para as necessidades institucionais. O Moodle, “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”, uma plataforma (*software*) que permite criar ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), como ferramenta de tecnologia de informação e de comunicação para oferecer seus cursos na modalidade a distância, é, ainda, a plataforma mais utilizada pelas instituições de ensino superior (IES) e também uma das mais completas.

Para o apoio aos estudantes da Educação a Distância e presencial, no próprio ambiente virtual de aprendizagem são disponibilizados:

- sala de apoio ao discente, no que diz a respeito à vida acadêmica do discente — notas, desempenho, trabalhos, provas e frequência —, além de servir como atendimento específico para orientar os estudantes quanto à administração do tempo, dando-lhes os encaminhamentos necessários;

- sala de acolhimento, onde se acolhe o estudante, e onde constam todos os tutoriais que orientam a sua navegação no ambiente virtual de aprendizagem;

- suporte ao estudante, com profissionais atendendo via *web* e por telefone, encaminhando a resolução de questões afetas à sua vida acadêmica.

Assim, após o credenciamento em 2008, a instituição passou a ofertar cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância, o que permitiu o início de seus primeiros cursos em agosto do mesmo ano. Cerca de 600 estudantes ingressaram nos quatro cursos oferecidos pela Instituição com a parceria da Escola Nacional de Advocacia - ENA e do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Esse mesmo convênio foi retomado, posteriormente, no ano de 2015.

Em 2013 houve o credenciamento institucional para graduação a distância, após a visita *in loco* dos avaliadores do INEP. Foram avaliados os Polos de Apoio presencial para a Educação a Distância e o curso superior de tecnologia proposto no processo de credenciamento.

A seguir, no Quadro 2 apresenta-se, de maneira mais detalhada e pontual, a gestão do processo de construção da modalidade a distância na história da Unisc.

**Quadro 2 – Cronologia histórica da EaD na Unisc**

<i>Data</i>	<i>Descrição</i>
1998	<p>Criação da Comissão de Educação a Distância para realizar estudos sobre a modalidade, desenvolver projetos e disponibilizar ferramentas de apoio via internet.</p> <p>Início do projeto de pesquisa <i>Memphis</i>, do Departamento de Informática, que investigou mecanismos, ferramentas e metodologias para educação baseada na web. Resultou em uma metodologia que resgatava aspectos da área da Pedagogia, Comunicação e Psicologia na oferta de duas disciplinas de graduação no Curso de Ciências da Computação: Redes de Computadores e Língua Portuguesa.</p>
2000	<p>Criação da Assessoria para Educação a Distância da UNISC – AEaD. Órgão vinculado diretamente ao gabinete do Reitor. Promoveu o I Seminário de Educação a Distância da UNISC.</p> <p>Desenvolvimento de pesquisas e monografias pelos estudantes do Curso de Ciências da Computação que davam continuidade às investigações sobre metodologias e ferramentas essenciais e que resultaram na primeira versão do Ambiente Virtual de Aprendizagem EaD Unisc.</p>

2001	Início dos trabalhos de divulgação do Programa de Educação a Distância da Unisc, através de reuniões com departamentos e colegiados de cursos de graduação e com o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, para mostrar as experiências realizadas, os resultados obtidos, divulgando o Ambiente Virtual da Aprendizagem EaD Unisc, que fora desenvolvido na própria instituição como suporte à educação presencial e aos cursos a distância.
2002	Disponibilização do Ambiente Virtual da Aprendizagem EaD Unisc a toda comunidade acadêmica.
2003	A Pró-Reitoria de Graduação passou a organizar cursos de atualização didático-pedagógica para docentes da Universidade
2004	São oferecidos cursos de licenciatura em regime especial de férias com cerca de 20% de cada disciplina a distância, envolvendo os cursos de Letras, Pedagogia, Educação Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas e História.  Adesão ao projeto “ <i>Colaboratorium</i> – Ambiente de Suporte à Colaboração Visual”, com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul e que resultou no desenvolvimento de dois cursos e um seminário regional, utilizando videoconferência e o Ambiente Virtual EaD Unisc para professores e estudantes da Unisc e de outras Instituições de Ensino Superior.
2007	Nova Sala Virtual construída sobre a Plataforma Moodle e adaptada às necessidades da instituição.
2008	Credenciada para oferta de cursos de Pós-Graduação <i>latu sensu</i> . Foram oferecidos, em parceria com a Escola Nacional de Advocacia – ENA e do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, quatro cursos: Especialização em Direito Processual Civil; Especialização em Direito Penal e Processual Penal; Especialização em Direito do Trabalho; e Especialização em Gestão de Pessoas.
2013	Credenciada para oferecer cursos de graduação a distância.
2014	Início dos cursos superiores de tecnologia a distância: Eventos, Negócios Imobiliários e Gestão Comercial.
2015	Em parceria com a CFOAB/ENA Federal foram ofertados 17 cursos de especialização na área do Direito.  Os cursos foram os seguintes: Arbitragem; Advocacia Criminal; Advocacia Imobiliária, Urbanística, Registral e Notarial; Advocacia Penal Empresarial; Advocacia Trabalhista e Previdenciária; Direito Coletivo do Trabalho; Direito Contratual; Direito das Famílias; Direito e Processo do Trabalho; Direito Eleitoral; Direito Empresarial; Direito Municipal; Direito Previdenciário; Direito Processual Civil; Direito Processual Constitucional; Direito Tributário; Mediação; Responsabilidade Civil.

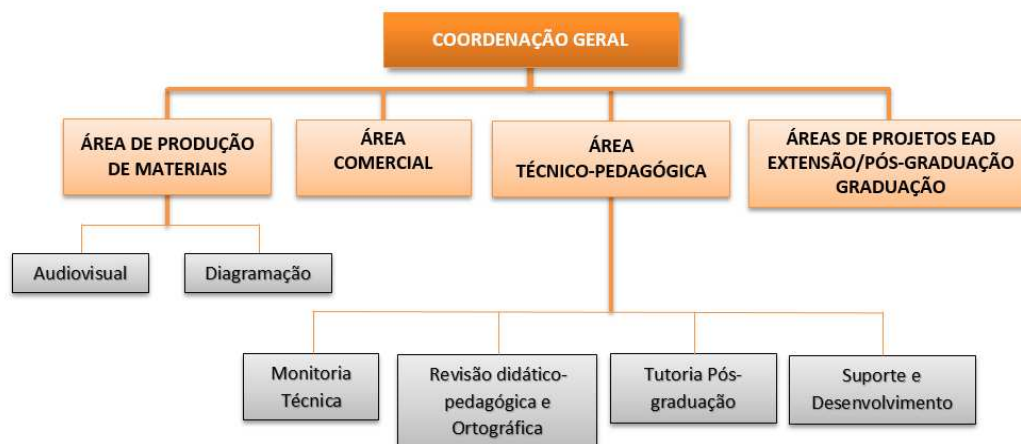
### **4.3 A assessoria para Educação a Distância da Unisc**

Na Unisc, a Educação a Distância constitui-se em um setor diretamente vinculado à Reitoria, representado na estrutura organizacional da Instituição pela Assessoria para Educação a Distância. Foi oficialmente criada no ano de 2000, a partir dos trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos, desde 1998, pela Comissão de Educação a Distância da universidade.

Conforme consta nos documentos institucionais, o objetivo principal da AEaD é auxiliar a Unisc a cumprir a sua missão institucional, produzindo, sistematizando e disseminando o conhecimento, através da modalidade de Educação a Distância, tornando a educação superior acessível a um número cada vez maior de cidadãos. Em complemento, existem outros objetivos: participar da oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão, na modalidade de Educação a Distância, contribuindo desde seu planejamento até sua implementação; articular e dar apoio tecnológico e pedagógico aos cursos da modalidade de Educação a Distância; desenvolver os materiais didáticos de apoio aos cursos ofertados na modalidade de EaD; cooperar com os departamentos para a elaboração de atividades a distância, com a mesma qualidade característica de suas práticas presenciais; capacitar professores para atuar na modalidade de EaD; incentivar e apoiar projetos de pesquisa sobre novas formas e instrumentos para a EaD; desenvolver convênios e parcerias com empresas e outras instituições para promover a EaD.

A Estrutura Organizacional da AEaD possui um professor da instituição que é designado para assumir a Coordenação Geral da Assessoria para Educação a Distância e é o responsável pela administração dessa unidade e pela gerência das atividades desenvolvidas pelas respectivas coordenações de área. A Figura 1 ilustra o Organograma da AEaD.

**Figura 1 – Organograma da AEaD – Unisc**



Fonte: Plano de Gestão da AEaD, 2013.

Conforme demonstra o organograma (Figura 1), atualmente a Assessoria para EaD está estruturada em quatro áreas principais, cada uma com coordenação específica: área de produção de materiais didáticos, área tecnopedagógica; e outras duas de apoio que realizam a articulação da Assessoria com as Pró-Reitorias acadêmicas e administrativas: área de projetos e área comercial.

A Área de Produção de Materiais é responsável pelo planejamento e pelo desenvolvimento dos materiais audiovisuais necessários aos cursos a distância e às outras atividades da AEaD.

A Área Tecnopedagógica é responsável pela pesquisa, definição e manutenção dos serviços e sistemas computacionais necessários ao processo de comunicação e construção do conhecimento quando realizado a distância, e também pelo serviço de monitoria técnica, disponível a professores e estudantes, e pela articulação de ações junto ao Setor de Informática que responde pelo suporte técnico institucional. E também gerencia a estruturação do referencial teórico-filosófico que norteia as ações pedagógicas da AEaD; pelo programa de formação docente para atuação na modalidade a distância; e pelo serviço de tutoria dos cursos.

A Área de Projetos em EaD é responsável pela articulação entre a AEaD e as Pró-Reitorias (de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão e Relações Comunitárias), a fim de incentivar, orientar e promover projetos de cursos, procurando

realizar a interação entre a Universidade e a comunidade, visando ao desenvolvimento mútuo, através de atividades de cunho tecnológico, social e educacional.

A Área Comercial é responsável pela articulação com os representantes comerciais e pela busca de parcerias para oferta e divulgação dos cursos na modalidade a distância.

Apresentada a estrutura organizacional da Assessoria para Educação a Distância, faz-se necessário discorrer sobre a estrutura de organização pedagógica escolhida pela Universidade para desenvolver essa modalidade de ensino nos cursos de graduação. Observa-se que a Instituição oferece cursos de curta duração (extensão) e *lato sensu* (especialização) em formatos e estruturas diferentes da graduação.

Inicialmente, busca-se o conceito de Educação a Distância na própria legislação para esclarecer como essa modalidade se estrutura pedagogicamente nos cursos de graduação a distância da Unisc. O Decreto n. 5.622, de dezembro de 2005, define a EaD como

uma modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades em lugares ou tempos diversos.

Essa conceituação destaca aspectos diferenciadores do processo educativo nessa modalidade: o uso de recursos e tecnologias mediadores para proporcionar o diálogo e interação pedagógica independente de tempo e espaço.

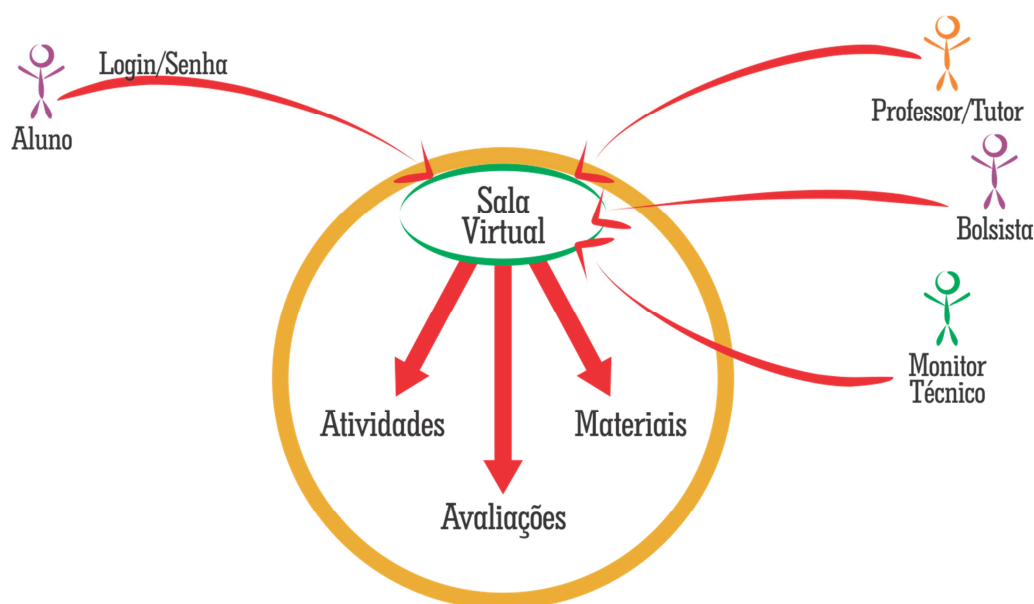
Nessa perspectiva, conforme destaca Moran (2006), na Educação a Distância os materiais didáticos devem ser preparados de forma planejada e criteriosa.

Para suprir a menor disponibilidade ao vivo do professor é importante ter materiais mais elaborados, mais autoexplicativos, com mais desdobramentos (links, textos de apoio, glossário, atividades...). Isso implica em (sic) montar uma equipe interdisciplinar, com pessoas da área técnica e pedagógica, que saibam trabalhar juntas, cumprir prazos, dar contribuições significativas (2006, p. 2).

Também devem estar preparados as mídias e os materiais didáticos utilizados nos cursos de graduação, as estratégias e os referenciais de qualidade para a produção desses recursos.

Em relação às aulas a distância, elas ocorrem pela Internet, na Sala Virtual EaD Unisc. Dias antes do início do curso, o estudante recebe o login/senha de acesso à Sala Virtual, na qual estarão disponíveis os materiais didáticos, as atividades de aprendizagem e as avaliações propostas pelo professor de cada disciplina.

**Figura 2: Sala virtual da Unisc**



Fonte: Plano de gestão da AEaD, 2013.

A cada semana, o estudante segue um Roteiro de Aprendizagem. Nesse roteiro, elaborado pelo professor, são detalhados os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, um texto de apresentação e mobilização para os estudos e as atividades de aprendizagem a serem desenvolvidas.

As atividades de aprendizagem podem ser individuais (leituras, pesquisas, sínteses, videoaulas, etc.) e/ou em grupo (debates, resolução de problemas, produções em grupo, etc.) e possuem um prazo para participação/entrega de, geralmente, uma semana. Essas atividades são planejadas pelo professor, tendo por base o material didático selecionado para o curso.

Na graduação a distância desenvolvida pela Unisc, o estudante determina seus horários de estudo. Ele cumpre com as atividades detalhadas no Roteiro de Aprendizagem, pois a realização destas, além de contabilizar frequência no curso, também poderá fazer parte da avaliação da aprendizagem. Durante a semana, o estudante possui a flexibilidade para organizar o seu tempo para realizar as atividades propostas, as quais devem ser entregues dentro do prazo informado pelos professores e tutores.

Independente do horário de estudo escolhido pelo estudante, existe um acompanhamento pedagógico para garantir uma educação de qualidade. Isso significa que o



estudante não estará sozinho em seus estudos. A partir da Sala Virtual, ele poderá interagir com seus colegas de curso, professores e monitores técnicos.

Salienta-se que, além das atividades desenvolvidas na Sala Virtual, em cada disciplina, por determinação do Ministério da Educação, os cursos de graduação a distância devem prever avaliações presenciais. Assim, ao final de cada módulo/semestre, o estudante comparece ao Polo de Apoio presencial escolhido para realizar a avaliação das disciplinas cursadas.

Em cada uma das disciplinas, o estudante realiza avaliações a distância que correspondem a 45% da nota final. Ao final do semestre/módulo, o estudante comparece, na data e horário estabelecidos pela Instituição para realizar a prova final do módulo que corresponde aos 55% restantes da nota de cada disciplina.

#### **4.4 Os polos de apoio presencial para a Educação a Distância**

Como ponto de partida sobre Polos faz-se uma análise do arcabouço que legisla o assunto. Na regulamentação da Educação a Distância no Brasil, encontra-se a menção ao polo de apoio presencial no Decreto 5.622, de 2005. Nele, o polo presencial é definido como “a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” conforme dispõe o art. 12, X, c, do citado decreto. A partir dele, os polos passam a ser considerados condicionantes obrigatórios para se ofertar e executar a Educação Superior a Distância no Brasil, e, conseqüentemente, os cursos de graduação a distância passam a ter um controle maior do Ministério da Educação.

No que concerne aos procedimentos de regulação e avaliação, a Portaria Normativa n.2 de 01/2007 dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior a distância. Nela consta que para fim de realização dos momentos presenciais obrigatórios à sede da instituição devem ser acrescentados os endereços dos polos de apoio presencial. Então, a partir de 2007, examinando-se as bases legais, é exigido, no Brasil, que os polos de apoio presencial sejam parte integrante da estrutura dos cursos de graduação que são ofertados na modalidade de Educação a Distância.

Ainda de acordo com a Portaria Normativa n.2, a ampliação da abrangência de atuação dos programas de Educação a Distância de uma instituição fica restrita à expansão da rede de

polos de apoio presencial. Essa ampliação pode ser oficializada por meio de aditamentos ao ato de credenciamento à medida que, após avaliação documental, designa uma comissão para uma visita *in loco* às instalações do polo para que haja a “comprovação da existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos polos, observados os referenciais de qualidade”.

Os polos foram caracterizados pelo documento conhecido como “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, 08/2007”. A partir disso, o polo passou a integrar o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento e das avaliações relativas a uma instituição que vise se credenciar para a modalidade de Educação a Distância de cursos de graduação. Nesses referenciais sobre Educação a Distância fica estabelecido o que se espera do polo presencial, nos seguintes termos:

- a. ser a sede dos momentos presenciais descentralizados;
- b. estágios supervisionados;
- c. práticas em laboratórios de ensino;
- d. trabalhos de conclusão de curso, e
- e. tutorias presenciais.

Em conclusão, a partir dos referenciais legais, essa unidade denominada Polo desempenha papel de grande importância para o sistema de Educação a Distância nos atuais moldes brasileiros. Sua instalação é exigida por lei para a validação oficial de propostas de graduação no modelo de Educação a Distância. Deve auxiliar o desenvolvimento do curso e funcionar como ponto de referência fundamental para o estudante.

Os polos devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido, e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábados, nos três turnos.

Deve-se ressaltar que, por meio da implantação dos polos, as instituições de ensino poderão viabilizar a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no País. Assim, a escolha da localização dos mesmos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha criteriosa deve considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

Em resumo, exige-se, para a atuação de polos de apoio presencial, demonstrar suficiência da estrutura física e tecnológica e de recursos humanos para a oferta do curso, e cabe aos empreendedores encontrarem uma maneira de sustentabilidade.

A Unisc optou por credenciar polos em seus *campi* próprios, que já estão em funcionamento com ensino presencial, com exceção de um polo conveniado, na cidade de Porto Alegre.

Os polos credenciados para o ensino a distância são os seguintes:

- Santa Cruz do Sul, Campus da Unisc (Avenida Independência, 2293 – Bairro: Universitário);
- Capão da Canoa, Campus da Unisc (rua da Garoupa, s/nº – Posto 2);
- Montenegro, Campus da Unisc (Rua Antônio Inácio de Oliveira Filho, 1020 – Bairro: Zootecnia);
- Porto Alegre, Colégio Leonardo Da Vinci – Unidade Beta – Grupo Unificado (Avenida Icaraí, 1879 – Bairro: Cristal);
- Sobradinho, Campus da Unisc (Rua Carlos Heitor de Azevedo, 133 – Bairro: Maieron);
- Venâncio Aires, Campus da Unisc (Avenida das Indústrias, 2111 – Caixa Postal: 168 – Bairro: Universitário).

#### **4.5 Cursos de graduação a distância da Unisc**

A Universidade de Santa Cruz do Sul, em seu Conselho de Graduação, em 13 de agosto de 2013, aprovou a criação dos três cursos superiores de tecnologia em Eventos, Negócios Imobiliários e Gestão Comercial. O primeiro processo seletivo foi ofertado em 05 de novembro de 2013, e o início das atividades dos cursos aconteceu em 12 de março de 2014, finalizadas em 2016.

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) constituem um tipo de curso da educação superior do sistema de educação profissional brasileiro. São cursos de graduação que conferem o grau de tecnólogo ao seu concluinte. Sendo parte da educação profissional, são cursos cuja vocação é atender a demandas específicas do mercado de trabalho. Os primeiros

curso de tecnologia datam da década de 1970 e hoje são ministrados em todo o Brasil, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas.

Os cursos superiores de tecnologia são abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente, abrangendo os diversos setores da economia. Os graduados nesses cursos denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior, especializados em segmentos de uma ou mais áreas profissionais com predominância de uma delas.

Esse tipo de curso é autorizado pelo Ministério da Educação, e do mesmo modo que os bacharelados e licenciaturas confere diplomas de graduação, possibilitando a continuidade dos estudos em especialização (*lato sensu*) e pós-graduação (*stricto sensu*).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2008/2012) e Plano de Gestão da AEaD Unisc, foram ofertados os três cursos superiores de tecnologia, detalhados a seguir.

O Curso Superior de Tecnologia em Eventos prepara o profissional para atuar na área de eventos, turismo e hospedagem, prestando serviços especializados em planejamento, organização e execução de eventos esportivos, culturais, científicos, artísticos e de lazer. Também atua em instituições de eventos, de turismo e em meios de hospedagem, prestando serviços especializados no planejamento, na organização e na execução em eventos sociais, esportivos, culturais, científicos, artísticos, de lazer e outros.

Já, o Curso Superior de Tecnologia em Negócios Imobiliários visa formar profissionais com conhecimentos e habilidades multidisciplinares, criativas e empreendedoras no ramo imobiliário, preservando conceitos relacionados à ética, responsabilidade social, qualidade e excelência na prestação de serviços. Esse curso destina-se aos egressos do Ensino Médio, graduados e pós-graduados que desejam atuar na área imobiliária, aos técnicos em transações imobiliárias que desejam obter uma formação superior na sua área de atuação, aos empreendedores, micro e pequenos empresários do ramo da construção civil, imobiliárias, administradoras de imóveis, condomínios, escritórios de corretagem e advocacia, incorporadoras e demais interessados.

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial capacita o estudante para uma melhor gestão de vendas e para o aumento de resultados comerciais em qualquer setor — varejo, atacado, indústria e representação comercial. Além disso, o capacita para atuar em planejamento comercial, organização e gerenciamento de equipe de vendas, operação e atualização de sistemas de informações comerciais *on-line* e *off-line*, relatórios e controle de

metas de vendas, em comércio eletrônico ou tradicional.

As organizações curriculares dos três cursos superiores de tecnologia a distância da Unisc possuíam uma aproximação curricular, o que possibilitou um compartilhamento de disciplinas entre esses cursos. E o curso também era modular, com uma média de cinco a oito disciplinas por semestre, com uma carga horária de 330 horas por módulo, com carga horária total de 1.650 horas, distribuídas em cinco semestres.

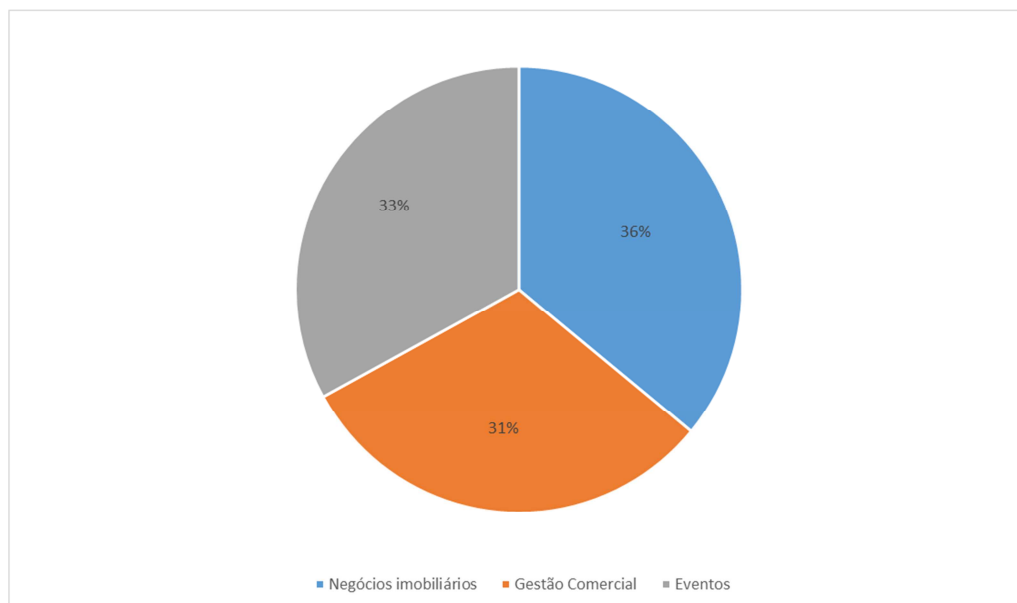
O corpo docente foi o mesmo do ensino presencial, atendendo aos requisitos e padrão mínimo de qualidade, conforme orientações do Ministério da Educação, referentes à formação – mestrado e doutorado e ao regime de trabalho, professores com tempo parcial ou integral.

O número de vagas solicitadas, de acordo com o PDI 2008/2012, foi de um total de 1.800 vagas por curso. No entanto, conforme dados da Secretaria de Graduação (2016), no primeiro processo seletivo houve 58 inscritos, distribuídos nos três cursos.

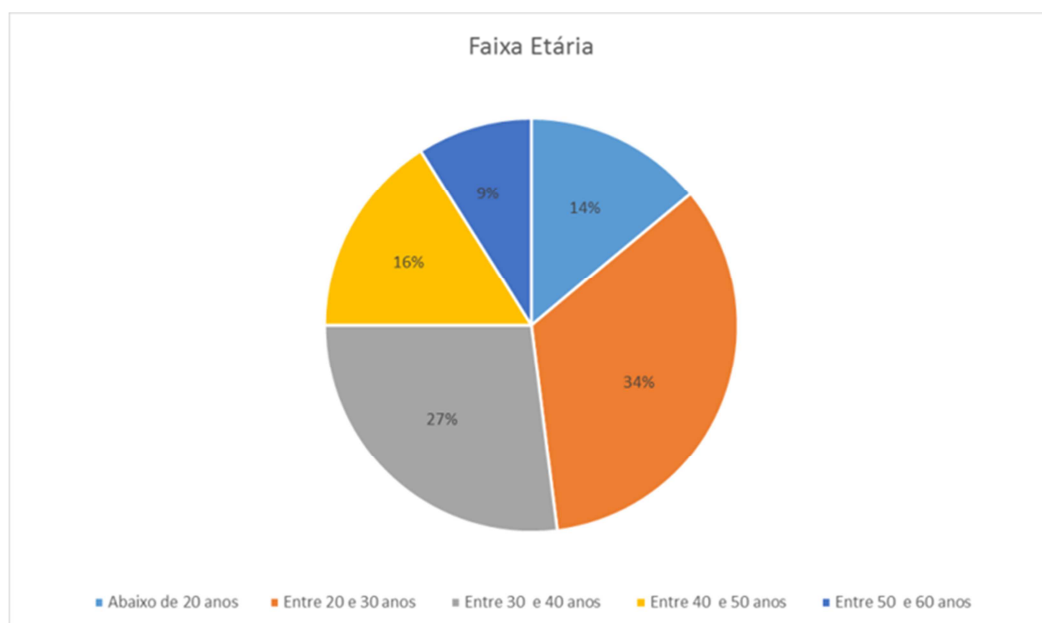
Por uma decisão institucional, mesmo com o baixo número de ingressantes, a instituição optou em investir e formar os acadêmicos que permaneceram nos cursos. Assim, em julho de 2016 aconteceu a colação de grau de 25 estudantes.

#### **4.6 O perfil dos estudantes**

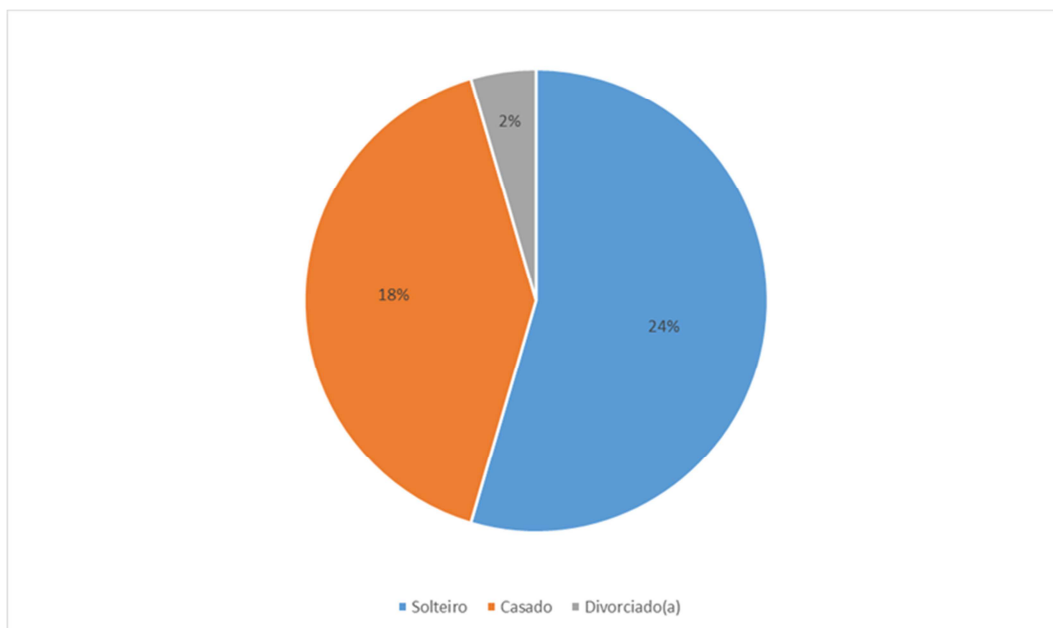
Conhecer o estudante e como ele constrói o conhecimento torna-se crucial para definir qual o estilo de aprendizagem mais adequado para a modalidade a distância e, assim, desenvolver metodologias de ensino que favoreçam experiências de conhecimento. No período de um mês (março de 2014), foi aberta, na Sala Virtual de cada curso, uma enquete para traçar o perfil do estudante de graduação a distância da Unisc. A amostra foi selecionada por conveniência e compreende todos os estudantes regulares, conforme Gráfico 8: Total de participantes por curso. Os participantes pertencem aos três cursos superiores de tecnologia a distância.

**Gráfico 8: Total de participantes da enquete por CST a distância**

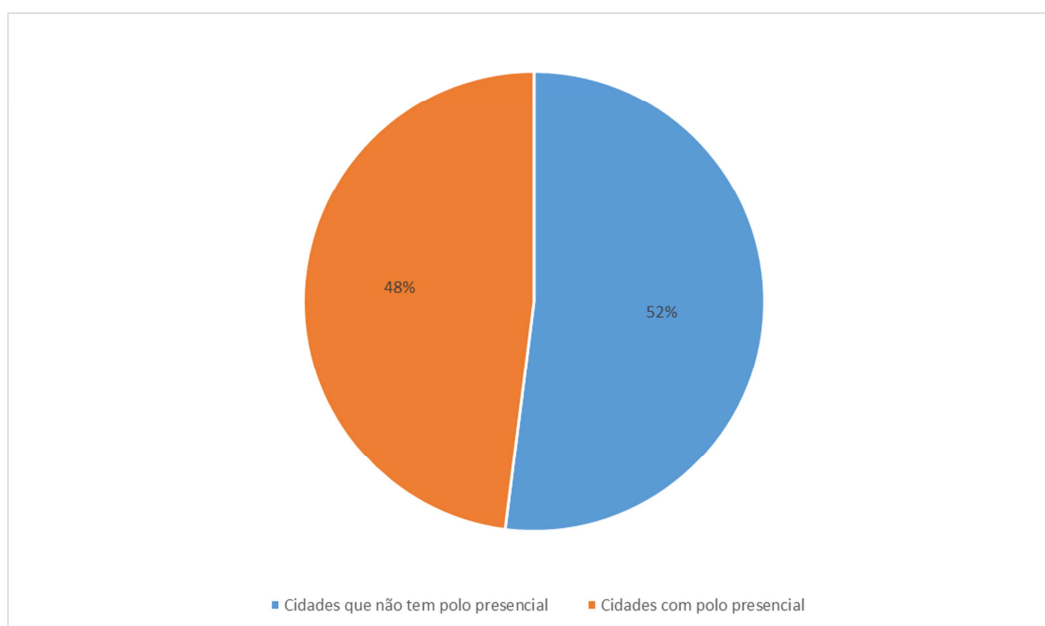
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

**Gráfico 9: Faixa etária dos estudantes dos CST a distância da Unisc**

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

**Gráfico 10: Estado civil dos estudantes dos CST a distância da Unisc**

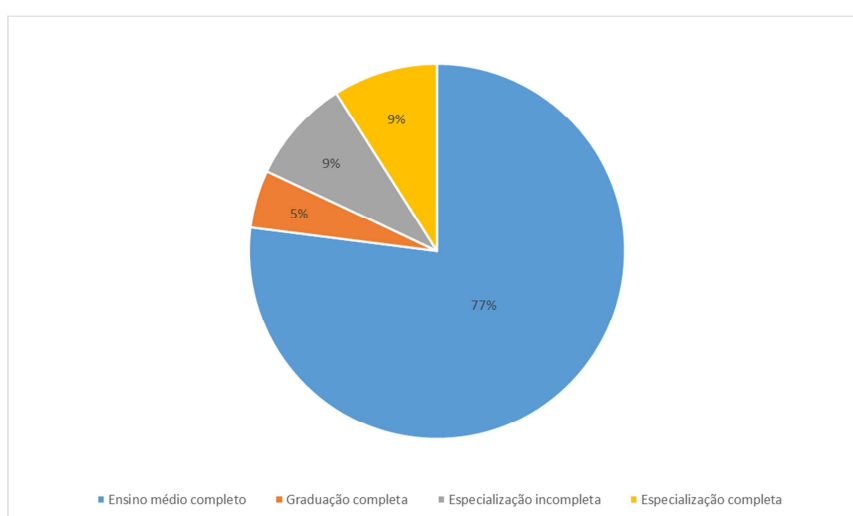
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

**Gráfico 11: Cidades em que residem – polos dos estudantes dos CST a distância da Unisc**

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

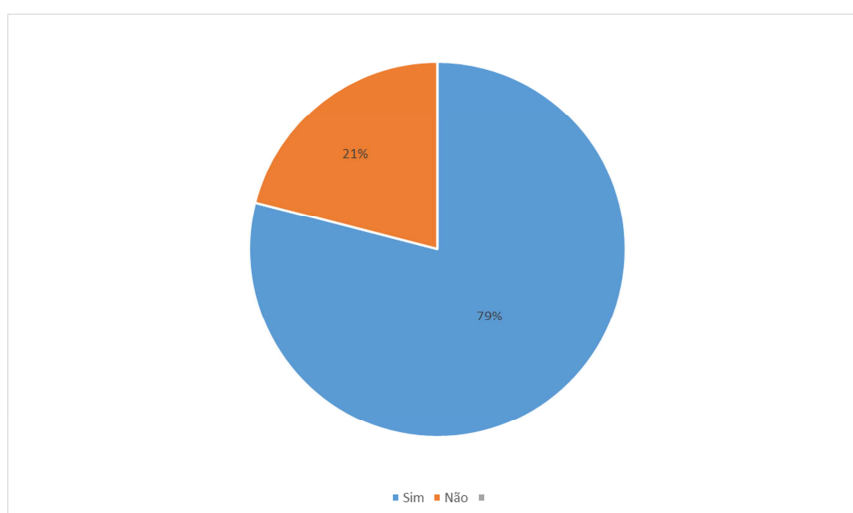
Esses resultados vão ao encontro de outras pesquisas sobre a faixa etária de estudantes de cursos a distância, na qual a idade média dos participantes foi de 48%, idade abaixo de 30 anos, e 52% acima de 30 anos; 41% eram casados e 55% eram solteiros. Nas pesquisas sobre evasão encontra-se um grupo maior de estudantes com idade próxima aos 30 anos, e agrupamentos menores com idades inferiores a 21 anos ou superiores a 40 anos. Essas informações coincidem com o Censo EaD (INEP, 2015), em que a idade média é de 30 anos ou mais, e 57,5% dos estudantes totalmente a distância são mulheres.

**Gráfico 12: Escolaridade dos estudantes dos CST a distância da Unisc**



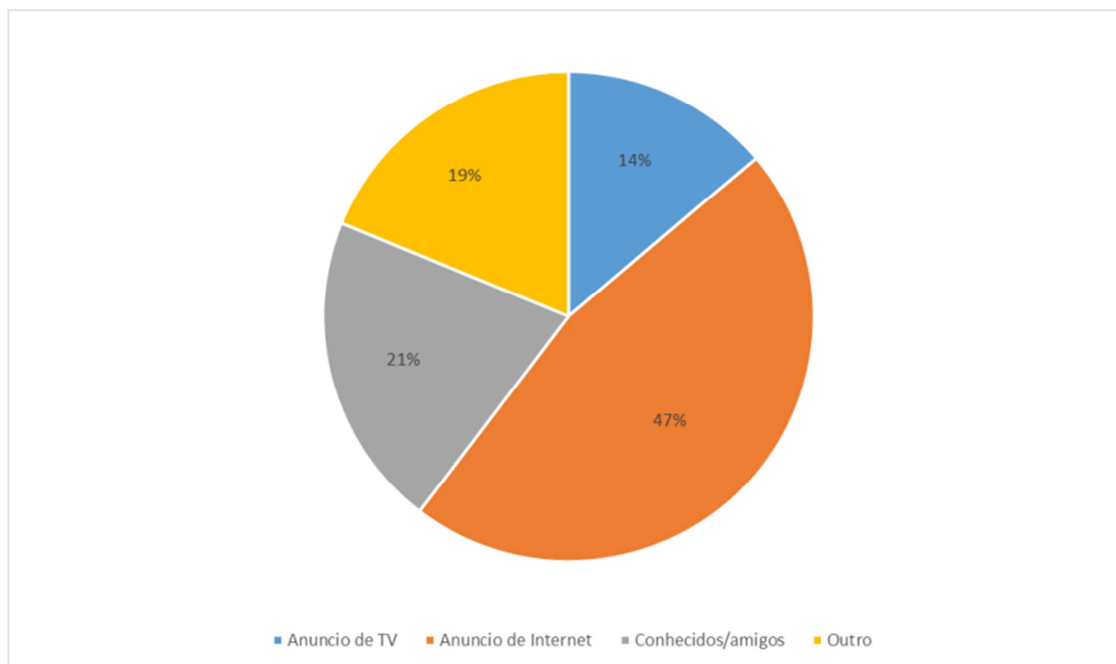
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

**Gráfico 13: Primeiro curso que realiza a distância**

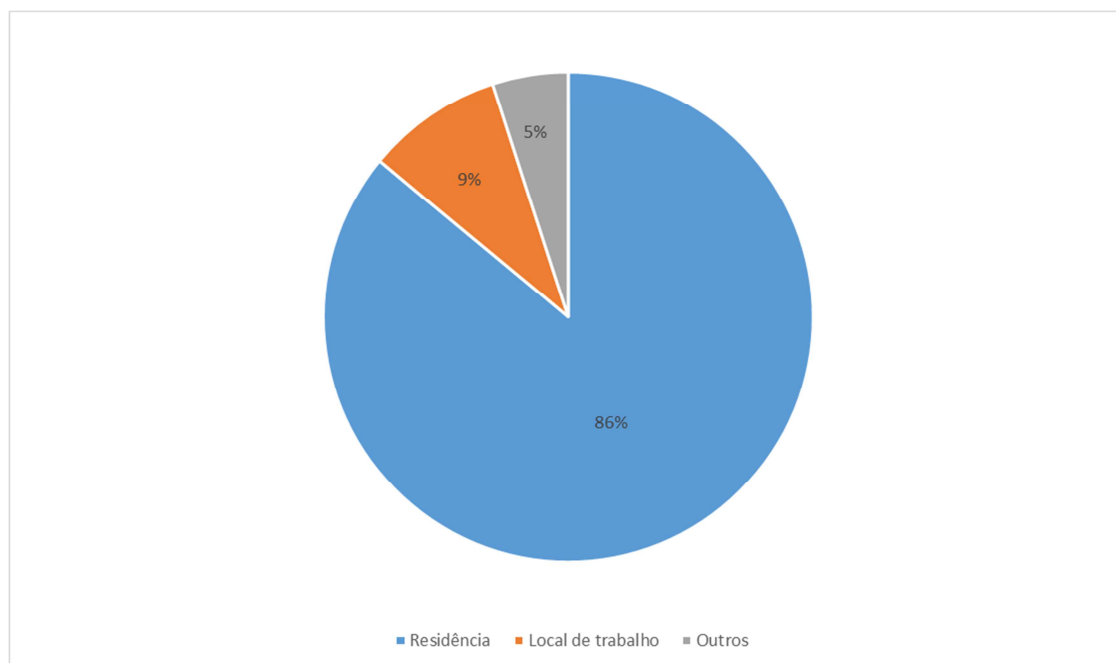


Fonte: Dados da pesquisa (2017).



**Gráfico 14: Como ficou sabendo do curso**

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

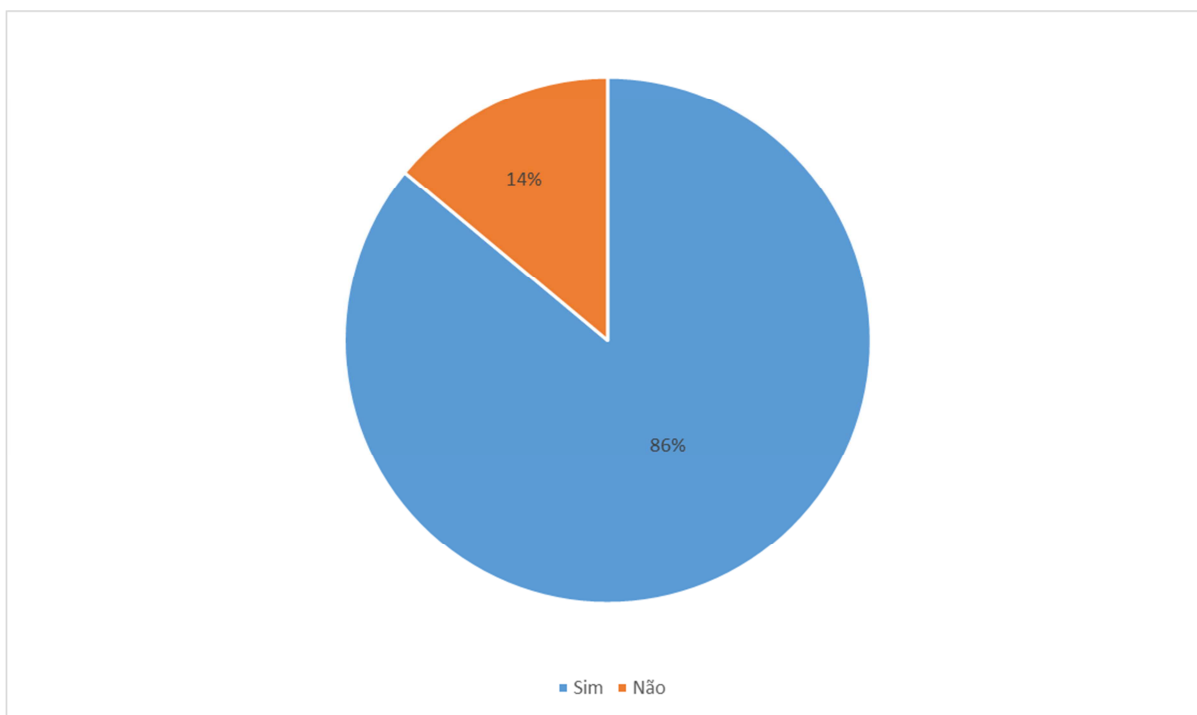
**Gráfico 15: Onde pretende assistir as aulas dos CST a distância da Unisc**

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

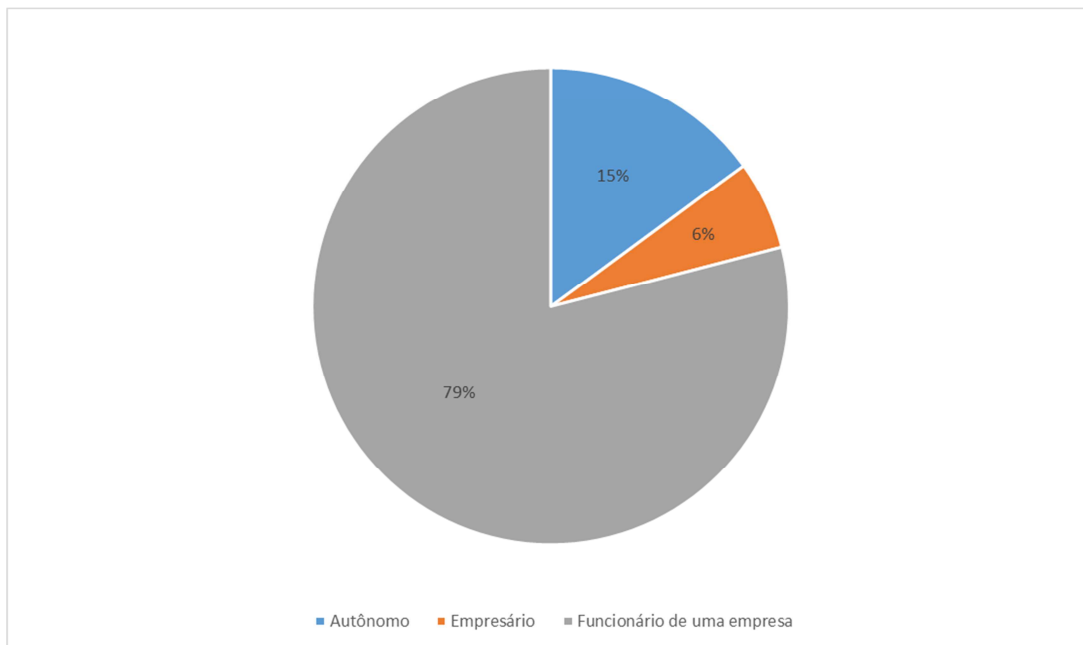
Essa idade mais adulta pode interferir nos estudos dos estudantes, pois o fato de serem mais velhos, casados e com filhos indica a existência de várias responsabilidades profissionais e familiares além dos estudos. A dificuldade em encontrar tempo para se dedicar pode interferir no desempenho acadêmico. Todavia, mesmo com essas dificuldades, deve-se reconhecer os benefícios da Educação a Distância para esse público e o caráter flexível e inclusivo da modalidade (Censo EaD, 2015).

Como se pode constatar no Gráfico 16, a maioria dos estudantes trabalha. A hipótese é que esses estudantes encontrem na Educação a Distância uma possibilidade de continuarem os estudos e se capacitem.

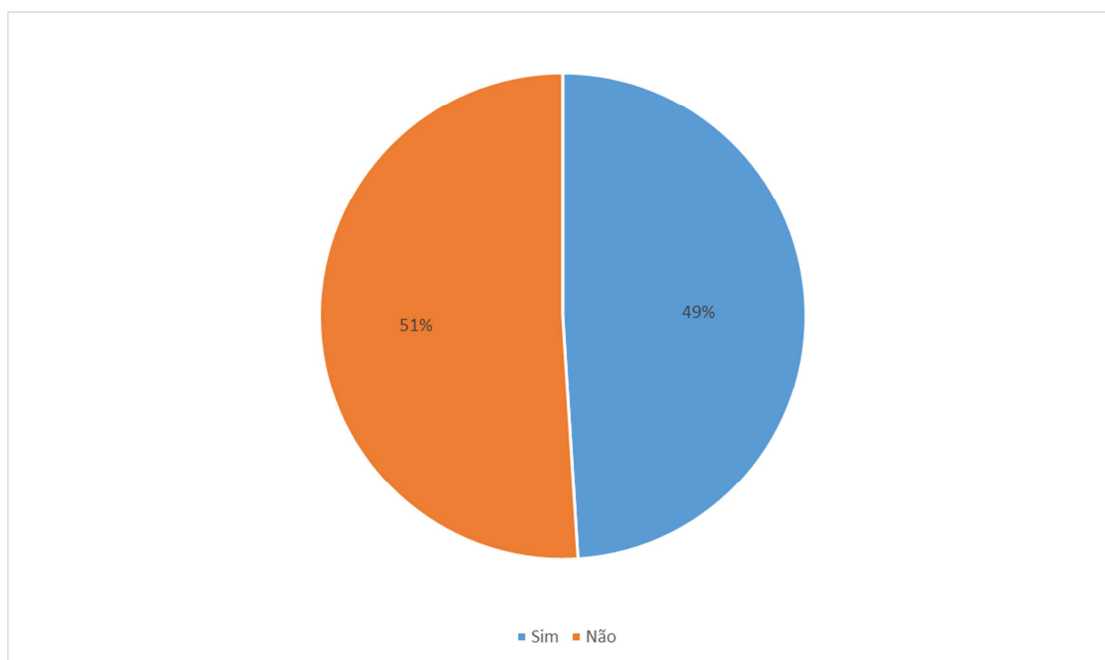
**Gráfico 16: Está trabalhando - estudantes dos CST a distância da Unisc**



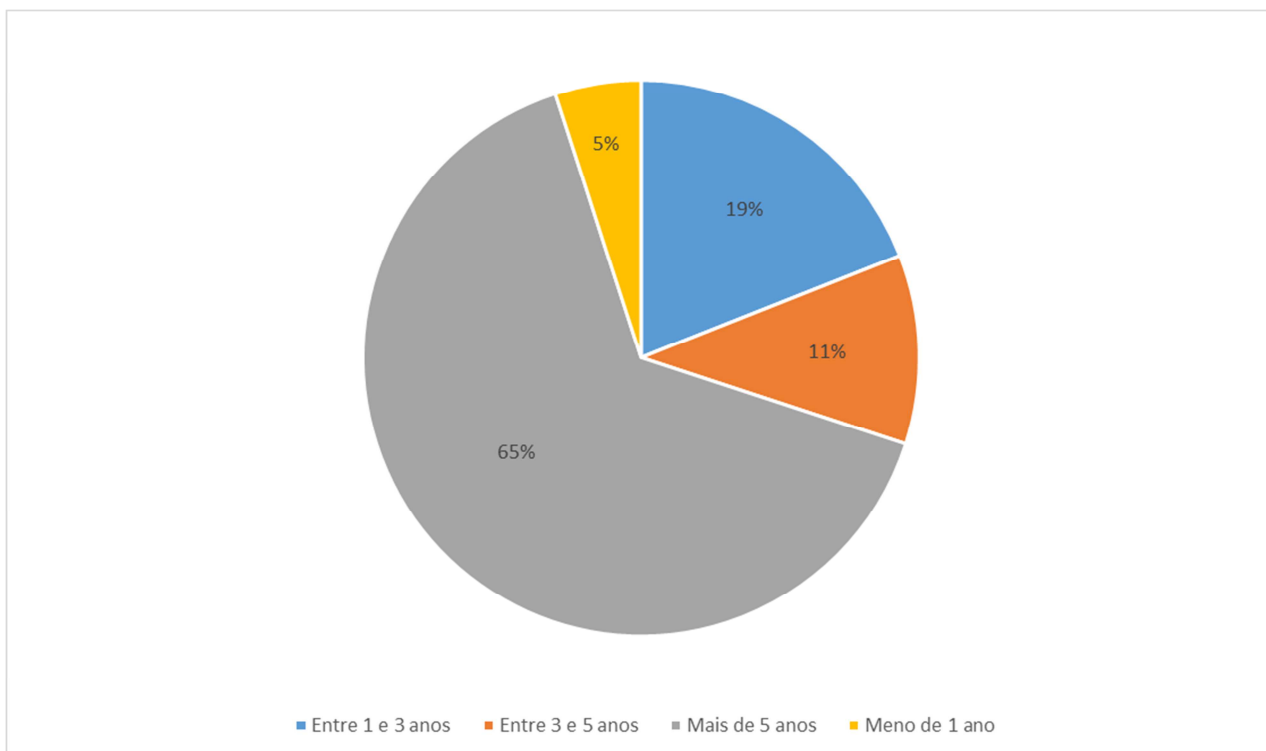
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

**Gráfico 17: Tipo de trabalho**

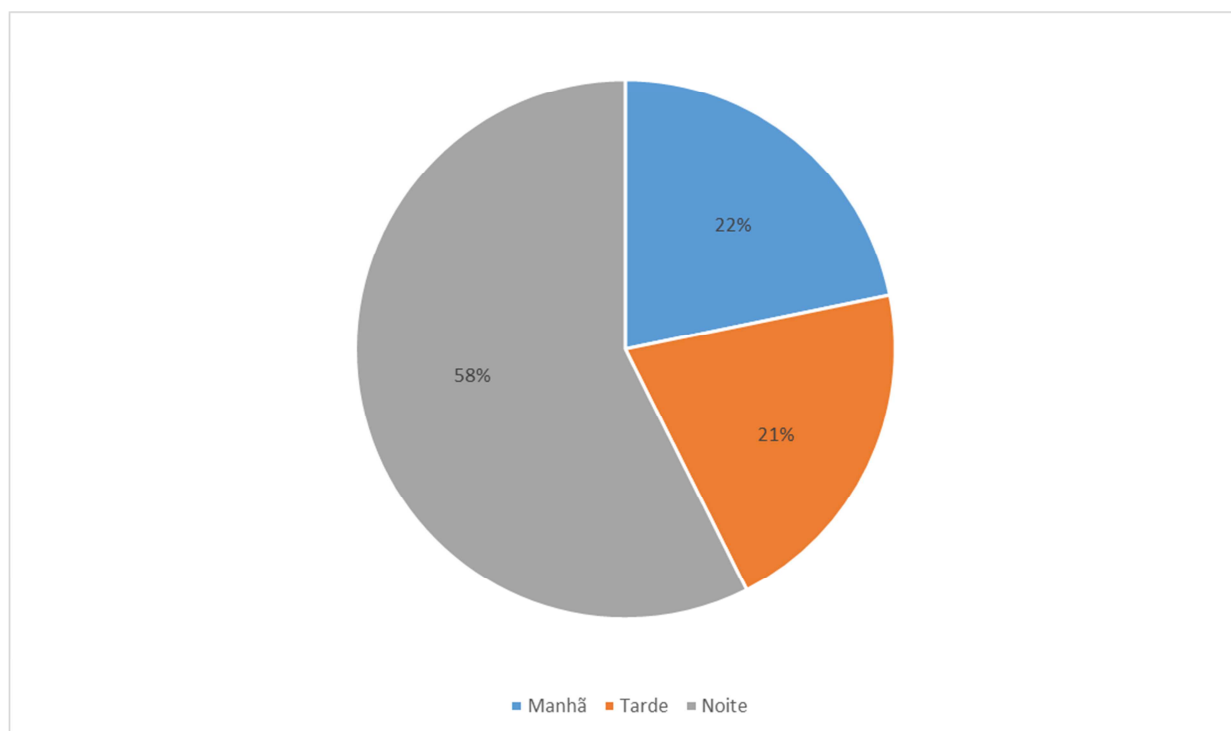
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

**Gráfico 18: Trabalha atualmente no ramo profissional do curso?**

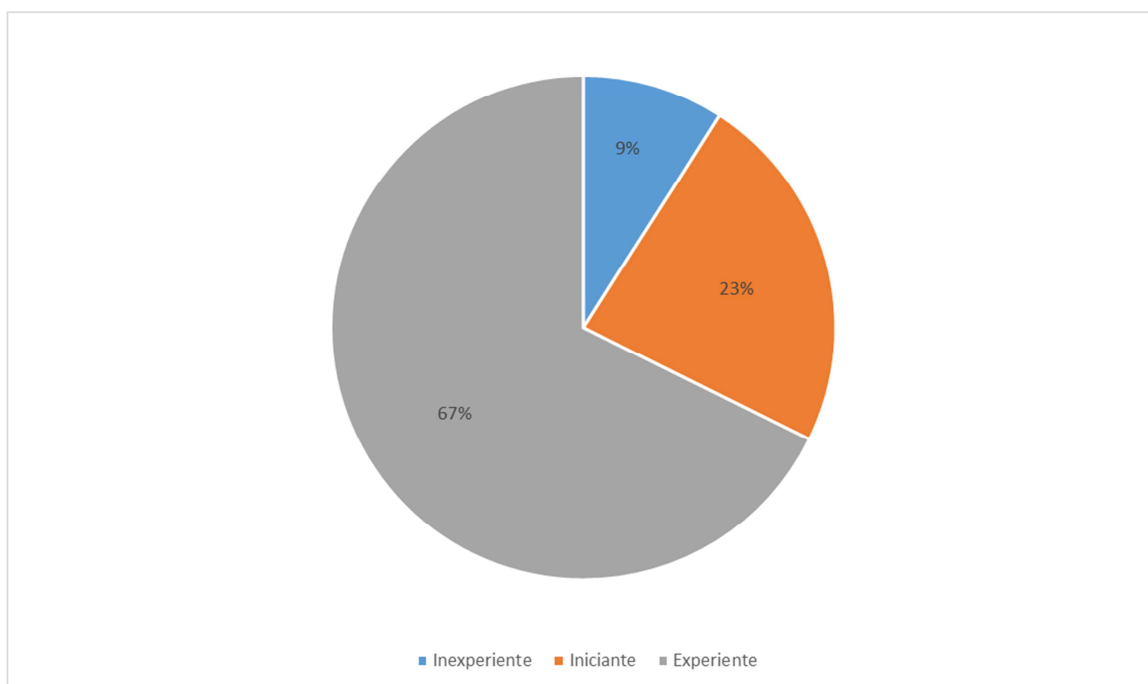
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

**Gráfico 19: Qual sua experiência de trabalho?**

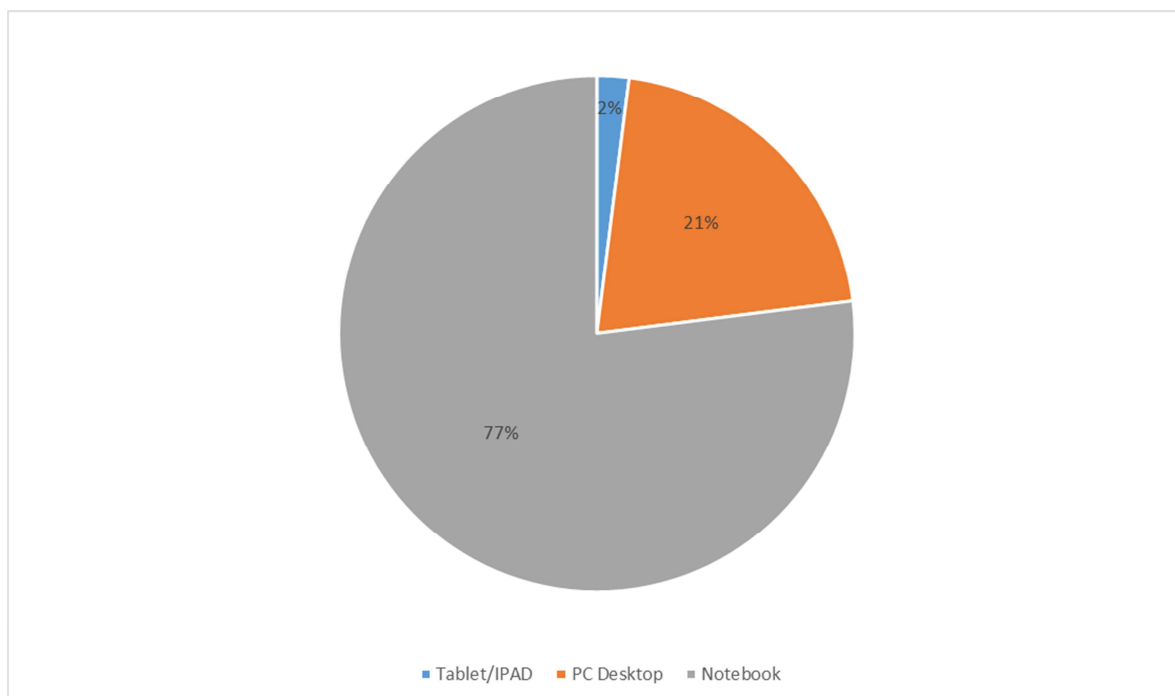
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

**Gráfico 20: Turno com maior disponibilidade**

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

**Gráfico 21: Em relação ao uso do computador**

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

**Gráfico 22: Qual equipamento você utiliza para assistir as aulas?**

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A maioria dos participantes está empregada (86,0%), e a renda familiar variou bastante. No Censo EaD (2015) também foi constatado que a maioria dos estudantes estuda e trabalha.

Observou-se que a maioria não é dispensada pela empresa para fazer o curso. O curso é pago pelo próprio estudante, pois poucos relataram receber ajuda de empresas para estudar. Esses resultados coincidem com os do Censo EaD (2015), em que a maioria não é dispensada pelas empresas para estudar ou realizar os encontros presenciais, e paga os próprios cursos. Isso mostra que a melhor opção para o estudante que trabalha é realizar um curso a distância, por possibilitar adaptação do tempo e permitir a realização de suas obrigações familiares e profissionais.

Nos Gráficos 12 e 13 observam-se as informações escolares dos participantes. Esse aspecto pode ser relacionado tanto com os dados econômicos/financeiros quanto com as dificuldades de aprendizagem.

Apesar de a Educação a Distância ser um pouco desconhecida, pois 71,1% nunca fizeram outro curso a distância antes do atual, essa modalidade pode possibilitar às pessoas a realização do sonho de se formarem no Ensino Superior. Dos 79,0% dos estudantes que já tinham feito um curso a distância, 21% deles não tinham feito outro curso a distância a não ser o atual. Isso pode ser sinal de que os estudantes desconhecem a aplicabilidade das tecnologias na aprendizagem por nunca terem estudado nessa modalidade. Essas informações tecnológicas encontram-se nos Gráficos 21 e 22.

A internet mais comum entre os estudantes é a ADSL, e eles usam o computador em casa. O Censo EaD (2015) constatou que a banda larga (internet via ADSL ou a cabo) é a internet mais comum entre as instituições ofertantes de cursos a distância.

Dessa maneira, o perfil do estudante é formado por pessoas adultas, trabalhadoras e com compromissos familiares. O público é constituído predominantemente por mulheres. Essas características mostram que o público da Educação a Distância é específico, pois as pessoas procuram estudar nessa modalidade em busca de flexibilidade e conciliação, o que é o caso de pessoas mais velhas e casadas, as quais têm mais compromissos familiares e de trabalho do que os jovens.

Enfim, após apresentar todo o território de atuação a distância na Unisc, neste capítulo, a partir de sua história institucional e do detalhamento de como a estrutura organizacional da Assessoria para a Educação a Distância funciona, continua-se a reflexão de como uma

universidade comunitária se insere nesse contexto virtual e regional. Para tanto, no próximo capítulo discorre-se sobre as categorias emergentes para responder as questões de pesquisa e os objetivos desta Tese.

## 5 As territorialidades na Educação a Distância

Neste capítulo apresentam-se as reflexões oriundas das observações, análise documental, entrevistas e demais instrumentos de coletas de dados realizadas para construir esta Tese. Para interpretação dos dados, utilizou-se o procedimento intitulado Análise de Conteúdo que permite, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes vinculadas ao contexto da enunciação, e também as inferências sobre os dados coletados.

A opção desse método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (MORAES, 1985).

A escolha dessa abordagem de questões demonstra que a lógica dialética também pressupõe a indução e a dedução como obrigatoriamente complementares para se conhecer algo. "Não se pode conhecer uma coisa, um fenômeno ou um processo a não ser os decompondo, para em seguida recompô-los, reconstruí-los e reagrupar suas partes. Análise e síntese são inseparáveis, mas para se realizar uma síntese com êxito é preciso analisar" (MINAYO, 2006, p. 212).

Na continuidade dos procedimentos metodológicos chegou-se à fase de reagrupar e sintetizar todos os dados coletados que, no procedimento de Análise de Conteúdo, denomina-se categorização — processo de incorporar dados considerando-se a parte comum existente entre eles. Classificaram-se os dados por semelhança e temática, segundo critérios da pesquisa. As categorias foram constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos. Dessa maneira, emergiram três categorias, assim denominadas: *O território-rede da graduação a distância; A educação a distância e o desenvolvimento regional; e A gestão institucional na graduação a distância.*

Realizada a fase categorização partiu-se para a construção dos textos descritivos e interpretativos de cada categoria emergente. Definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, foi preciso comunicar o resultado desse trabalho, e a descrição foi o primeiro momento dessa comunicação. No entanto, sabe-se que é importante ir além,



atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação.

## **5.1 O Território-rede na graduação a distância**

Nesta categoria analisa-se a relação território-rede a partir da educação a distância como eixo de articulação territorial no contexto da sociedade em rede. Essa territorialização permite avistar a configuração da rede a partir dos seus nós, sobreposições e vazios, e a articulação entre cidades de diferentes portes, grupos de culturas heterogêneas e perfis diferentes, por onde transitam os fluxos de informações e interações que viabilizam o processo de ensinar e aprender na modalidade a distância.

Segundo o geógrafo Rogério Haesbaert (2004), para quem o conceito de território fundamenta-se na noção de multiterritorialidade, a ideia é que, na sociedade globalizada, diversos territórios ligam-se formando novas territorialidades e dinâmicas sociais. A multiplicidade espacial determina, por sua vez, a articulação em redes que são, também, imateriais e simbólicas. Para o autor, nos “territórios-rede” diversas manifestações locais, regionais e globais se entrelaçam, exigindo visão integradora que enfatize os aspectos social, político, econômico e simbólico para o entendimento da complexa dimensão territorial dos processos sociais.

Assim, busca-se uma nova geografia dos territórios, em que a ação coletiva e a cooperação em rede assumem o papel de destaque. Este é, portanto, o tempo dos territórios-rede.

Inicialmente, no Território-Rede deste estudo rememora-se o final do século XX, o qual foi marcado por alterações impulsionadas pelo desenvolvimento da tecnologia e da ciência. Essas transformações impactaram diferentes segmentos sociais. A educação foi um dos segmentos mais atingidos. As tecnologias da informação e da comunicação têm sido uma ferramenta contributiva para a expansão do ensino superior no Brasil, sendo a Educação a Distância um dos seus principais veículos nesse processo.

Diante da expansão do ensino superior no Brasil, e mediante uma legislação construída para subsidiar essa expansão, surgiram vários movimentos e iniciativas das instituições públicas e privadas que iniciaram a oferta de educação a distância em suas universidades e para além das áreas que territorialmente e presencialmente atuavam através

das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Algumas instituições comunitárias do Rio Grande do Sul também começaram seus estudos e projetos para a oferta de educação a distância nesse novo contexto.

Dentre as IES comunitárias, em 1998 a UNISC iniciou suas primeiras pesquisas, estudos e iniciativas referentes à educação a distância. A partir daí houve um investimento institucional para estruturar uma equipe de profissionais que se qualificaram em educação a distância, além de organizar um Setor (Assessoria para Educação a Distância) e prover um orçamento para dar suporte às novas ações que seriam necessárias para equipar e estruturar a educação a distância na Unisc.

Contudo, especificamente sobre cursos de graduação, foco desta Tese, a Unisc levou um longo tempo entre a organização dos projetos pedagógicos de cursos e o encaminhamento para a aprovação do Ministério da Educação, e entre o processo de credenciamento para a graduação a distância e a oferta dos cursos no processo seletivo do semestre. Enfim, somente em 2014/1 aconteceu o início efetivo dos três cursos superiores de tecnologia na modalidade a distância: eventos, negócios imobiliários e gestão comercial.

O Coordenador da Assessoria para Educação a Distância relata que no período em que atuou como gestor da Assessoria ocorreram muitos contratempos nos encaminhamentos internos e externos na Instituição. Havia uma resistência muito grande por parte de todos os setores da universidade, diz o entrevistado, parecendo que falar em EaD na Unisc era uma ofensa, e que os cursos a distância “manchariam” a boa imagem institucional da comunidade acadêmica (GPAM, 04/11/2015).

Percebe-se que a postura de setores e colegiados de departamentos e cursos da Instituição quanto ao EaD, embora esteja em outro momento histórico, continuam associando educação a distância à baixa qualidade e menor relevância no contexto acadêmico, como denotam alguns discursos e, conseqüentemente, ações de gestores, professores e até mesmo os próprios estudantes. Além do desconhecimento da qualidade dos cursos de graduação a distância, também foi, e ainda é utilizado, vez por outra, em reuniões de gestão básica e conselhos universitários, o discurso de que se o mesmo curso EaD e/ou área do curso fosse ofertado pela Unisc, concorreria com o ensino presencial da Instituição. Nota-se que esse discurso carrega a negação das possibilidades de aprender a trabalhar com a modalidade a distância. Isto por que a concorrência de estudantes seria na mesma instituição. Sob este aspecto questionou-se: Pode-se tratar como concorrência a oferta de um curso de graduação

pela Unisc na modalidade presencial e EaD? Entende-se que não, pois, por exemplo, a receita econômica gerada por esses cursos continuaria na própria Instituição. Além disso, o discurso impede o avanço de determinadas áreas do conhecimento de se aproximarem das tecnologias de informação e comunicação que, com a Educação a Distância, poderia agregar.

Nas entrevistas realizadas neste estudo aparecem os seguintes relatos: “Seria desleal a oferta do nosso curso no formato presencial e a distância juntos, seria o fim das aulas presenciais” (PMBS, 1º/09/2015). “O nosso colegiado de curso não aprovaria, pois somos todos muito apegados nas aulas aqui na universidade, até por falta de conhecimento” (PSMS, 03/09/2015). “Os cursos a distância só vendem o diploma, ainda de forma bem barata, os estudantes EaD não querem conhecimento e sim certificação” (PCLP, 04/11/2015).

A permanência dessa resistência na implantação da Educação a Distância pela IES pode aprofundar o descompasso entre a academia e a sociedade, à medida que a universidade se afastaria dos processos de transformação sociotecnológica que tem pautado as relações cotidianas nos dias atuais.

A partir das entrevistas realizadas com professores que atuam nos cursos de graduação presencial e a distância na Unisc fica evidente que ainda pairam algumas dúvidas se a expansão da Universidade deveria ocorrer pela educação a distância. Também se nota, de forma muito recorrente, a preocupação dessa concorrência com o presencial. Com isso, não havendo um portfólio de cursos a distância a oferecer, corre-se o risco de perder estudantes, identificados com um perfil para a educação a distância, que acabam não ingressando em uma instituição presencial, e, conseqüentemente, irão em busca de outras Instituições.

Um professor da área de ciências humanas respondeu que “a Unisc está consolidada na região e no território do Vale do Rio Pardo através do ensino presencial, todos conhecem a qualidade das nossas ações. Mas como e para quê expandir para outras regiões que não conhecemos e nem as comunidades nos conhecem?” (PLAC, 04/09/2015).

Esse depoimento revela a concepção de território como um espaço contíguo, algo estático, físico e vertical. A educação presencial enraizada em determinado lugar (território). Não há o entendimento, justamente de que quando se estrutura a Educação a Distância a concepção de região, território e rede são ampliadas, demandando um novo olhar e um outro significado para esses conceitos.

Por isso, a importância de elaboração de um projeto pedagógico de um curso de graduação a distância que considere essas concepções. Mesmo a distância, o referido projeto

precisar levar em consideração as escalas da região que pretende abarcar, mapear a sua abrangência e relacioná-la com os possíveis territórios em que estará atuando, considerar as possíveis redes que se formarão entre universidade, polos e municípios. Por mais que pareça antagônico, o território, de maneira conceitual, precisa ser reconstruído nos projetos pedagógicos de cursos a distância.

Para além da educação a distância, determinados autores acreditam estar havendo uma desterritorialização em diversos sentidos: contida nas concepções de enfraquecimento do Estado, padronização cultural, supressão do espaço pelo tempo, dentre outras apresentadas pelo geógrafo brasileiro Rogerio Haesbaert (2007). Porém, opta-se pelo conceito de multiterritorialidade em substituição ao de desterritorialização, como sugere Haesbaert (1994, p. 214) ao descrever que “mais do que a desterritorialização desenraizadora, manifesta-se um processo de reterritorialização espacialmente descontínuo e extremamente complexo”, onde as classes dominantes podem experimentar territórios “encaixados”, sobrepostos e articulados. Isso se deve a uma modalidade do território que vem crescendo e ganhando destaque, intitulada pelo autor de território-rede (HAESBAERT, 1994).

O conceito de território-rede caracteriza-se por uma “conectividade virtual” que permite uma interação a distância e em rede. A aparelhagem tecnológica, resultante dessa conectividade virtual, vem sendo utilizada, por exemplo, nos processos educativos, ampliando e tornando mais complexos os lugares conectados e alcançados pela rede.

Muitas vezes, o desconhecimento da modalidade a distância leva o professor a elaborar uma visão desviada do processo de construção da aprendizagem na Educação a Distância. – “Como posso dar aula sem ninguém me assistindo? Preciso da interação que ocorre na sala de aula com os alunos”, “gosto de escrever no quadro” (PCRA 28/08/2016), declarou o professor das engenharias durante uma capacitação para planejar uma aula a distância. A observação do professor revela o entendimento de que não existe interação na educação a distância e que o processo de construção de conhecimentos está delimitado no espaço da sala de aula e a relação epistemológica professor-estudante.

Contudo, a modalidade de Educação a Distância rompe a relação face a face entre professores e estudantes e o processo de construção do conhecimento ocorre em ambientes que transcendem o espaço físico da sala de aula tradicional, processando-se em outros espaços e tempos que diferem dos marcados pelas escolas convencionais.

Para compreender a natureza multidimensional dessa área, Moore e Kearsley (2010, p. 2) seguem a seguinte definição:

A educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Na continuidade dessa reflexão, Vani Kenski (2005) assegura que “é muito difícil pensar que as atividades de ensinar e aprender possam ocorrer exclusivamente em ambientes presenciais”, provocando e ampliando o debate acerca dos novos espaços de aprendizagem que rompam com a tradicional sala de aula presencial, incluindo, aí, o espaço virtual de aprendizagem.

Não tem mais sentido ficar apegado somente em aulas presenciais. Nossos alunos são trabalhadores. Imagina fazer eles viajarem horas para chegar na instituição e passar duas horas assistindo a um vídeo. Não faço mais isso. Comunico aos alunos que darei aula EaD. Informo o vídeo, ou passo o link, o roteiro de análise do filme, tudo isso na Sala Virtual da Unisc. Até a atividade individual sobre o filme ele me enviam pela Sala. Tudo funciona muito bem (PCSS, 06/01/2016).

A utilização da Sala Virtual da Unisc tem sido um bom momento de aprendizagem. Nota-se que aquele docente que frequenta as capacitações para o planejamento de uma aula a distância e se motiva a organizar atividades no ambiente virtual, ele cresce profissionalmente, o que se reflete até nos cursos presenciais. O seu desempenho docente se qualifica ainda mais usando as ferramentas tecnológicas que se tem à disposição na Educação a Distância

Retomando as reflexões sobre a revolução da Educação a Distância no território-rede, que se caracteriza por uma “conectividade virtual”, o contexto de desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, o computador e a internet despontam como ferramentas e símbolos dessa revolução, criando para a educação um universo de possibilidades que imprimem novas perspectivas ao processo didático-pedagógico da educação. Igualmente, aumentam as possibilidades de inserção de pessoas na Educação Superior, sendo a Educação a Distância uma modalidade que depende de tais tecnologias para implementar e obter êxito nos processos educativos.

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, em alguns cursos presenciais da Unisc, tem proporcionado certo dinamismo na arte de ensinar e aprender por meio do uso da plataforma virtual de aprendizagem, nomeada, internamente, de Sala Virtual. De acordo com a legislação, os cursos presenciais podem utilizar vinte por cento da sua carga horária em atividades a distância.

Dessa forma, determinados professores têm organizado suas atividades a distância no referido ambiente virtual. A despeito desse quadro e dos avanços obtidos em termos de desenvolvimento técnico-científico-informacional, o emprego dessas tecnologias na educação ainda se constitui uma realidade pouco expressiva, ao se considerar a dimensão da quantidade de profissionais que atuam na Instituição.

Constata-se que o avanço tecnológico, no entanto, não foi articulado com transformações estruturais no processo de aprendizagem, nas propostas curriculares dos cursos de graduação e na formação dos professores universitários para a nova realidade educacional. Em muitos casos, observa-se que as IES iniciaram programas de capacitação para o uso das novas tecnologias como ferramentas de trabalho, mas as práticas didático-pedagógicas permaneceram as mesmas.

A despeito das amplas condições de intercomunicação oferecidas pelas tecnologias digitais, predominam ainda, nas salas de aula da maioria das IES, as mais tradicionais práticas docentes, baseadas na exposição oral do professor. Mediadas por vídeos, apresentações em PowerPoint e uso dos ambientes virtuais (como “cabides” de textos), o ensino não se renova. A nova cultura da sociedade da informação passa ao largo dos cursos e das aulas (presenciais e a distância) no ensino superior. (UNESCO, 2012, p. 116).

A Educação a Distância no Decreto ministerial n. 5622, que regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), consta que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensinar e aprender acontece com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com professores e estudantes desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Não obstante, a partir do que estabelece a LDBEN, pode-se considerar que a implementação dessa modalidade de educação, em um país com as dimensões continentais do Brasil, objetiva melhorar o acesso e conclusão dos estudantes nos níveis de formação: graduação e pós-graduação, mas torna-se um grande desafio à prática docente.

Essa modalidade de educação precisa de capacitações ou cursos de formação continuada para os professores com o objetivo de ressignificar a sua prática. Observa-se, na Unisc, que, apesar da extensa discussão a respeito das novas tecnologias da informação e da comunicação e da sua presença ser cada vez mais acentuada na vida de cada educador, ainda há resistência quanto a sua apropriação tanto na prática de gestão quanto no plano didático-pedagógico em sala de aula em cursos de graduação presencial.

Segundo Neves (2009, p.19),

de modo geral, as licenciaturas são muito conservadoras. Muitos professores que formam professores ainda não se colocaram como aprendizes de uma nova educação. Quando usam tecnologias mais modernas, usam-na de modo limitado. É mais fácil falar da própria tese, ano após ano [...] do que apropriar-se de todo instrumental disponível e, a partir dele, contribuir para formar o cidadão capaz de analisar criticamente e construir suas próprias posições e ideias.

Porém, além das licenciaturas, constata-se, através da baixa frequência nos programas de formação pedagógica, relacionados à didática e à tecnologia, uma resistência contundente diante dessas tecnologias como metodologias de ensino também nos cursos de bacharelado e superior de tecnologia. No depoimento do profissional da área técnico-pedagógica da Unisc fica evidente: “Já foram organizadas diversas capacitações para familiarização do corpo docente da Unisc nas tecnologias de comunicação e informação. No entanto, do universo de mais de 600 docentes atingimos cerca de 200. Mas estamos avançando...” (TCAB, 10/10/2016).

No entanto, é importante considerar que a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação apresenta-se desafiadora, não apenas no âmbito da prática docente, mas também na montagem e suporte de uma infraestrutura técnica que a viabilize. Introduzir o computador e a internet como ferramentas que mediam o processo de ensinar/aprender configura-se uma alteração na base técnica de operacionalização do ensino.

Refletindo sobre as tra que transformações que deveriam acontecer no Ensino Superior, entende-se que é preciso implementar uma política de apoio à ação do docente universitário. Nessa política devem ser consideradas não apenas as condições institucionais para o desenvolvimento de situações de ensino em novas perspectivas, mas a incorporação de práticas de integração e interação entre os docentes; o incentivo para que atuem em equipes e que possam consolidar a formação de uma cultura de colaboração e parcerias entre grupos de professores e seus estudantes, capazes de avançar na construção do conhecimento coletivamente.

O depoimento de um professor de um dos cursos de graduação a distância deixa bem claro que

Aprendi a planejar aulas a distância, principalmente quando fui atuar nos cursos de graduação EaD. Mas o que mais gostei foi me dar conta que o planejamento da aula a distância é feito coletivamente, com toda a equipe da Assessoria para EaD (revisão didática, multimídias, vídeos, sugestões...). Enquanto no presencial tenho que organizar minhas aulas sozinho” (PLAN, 10/10/2015).

Essas condições de atuação didática em equipes precisam ser estimuladas e aprendidas pelos docentes universitários da Unisc. O processo de formação continuada do docente universitário deveria englobar o desenvolvimento de ações que promovam a fluência digital, a ação pedagógica mediada e a articulação dos saberes para que possam garantir a qualidade da ação docente e, conseqüentemente, da aprendizagem oferecida. Com isso, aconteceria um duplo avanço: tanto para a ação docente nos cursos presenciais quanto para a atuação nos cursos a distância.

Na continuidade das reflexões dessa categoria, outra questão que se destaca é que a efetivação da Educação a Distância está associada às condições de acesso e distribuição às redes de comunicação da informação por meio de cabos, vias e ondas que se espalham e criam raízes flutuantes no território regional. Tal flutuação deriva das condições de espaço dessas redes, em que se caracterizam e estabelecem áreas geográficas mais acessíveis e menos acessíveis a esse tipo de modalidade de ensino.

A observação encontra respaldo no pensamento de Milton Santos (2002) que considera ser o espaço condição e condicionante para as diversas ações humanas, sendo estas subordinadas do grau de tecnicidade existente. Assim, quanto mais elevado o padrão de tecnicidade, maior a possibilidade de inserção do espaço para as inovações; quanto menor o grau de tecnicidade, mais abreviada será a sua participação nos processos inovadores.

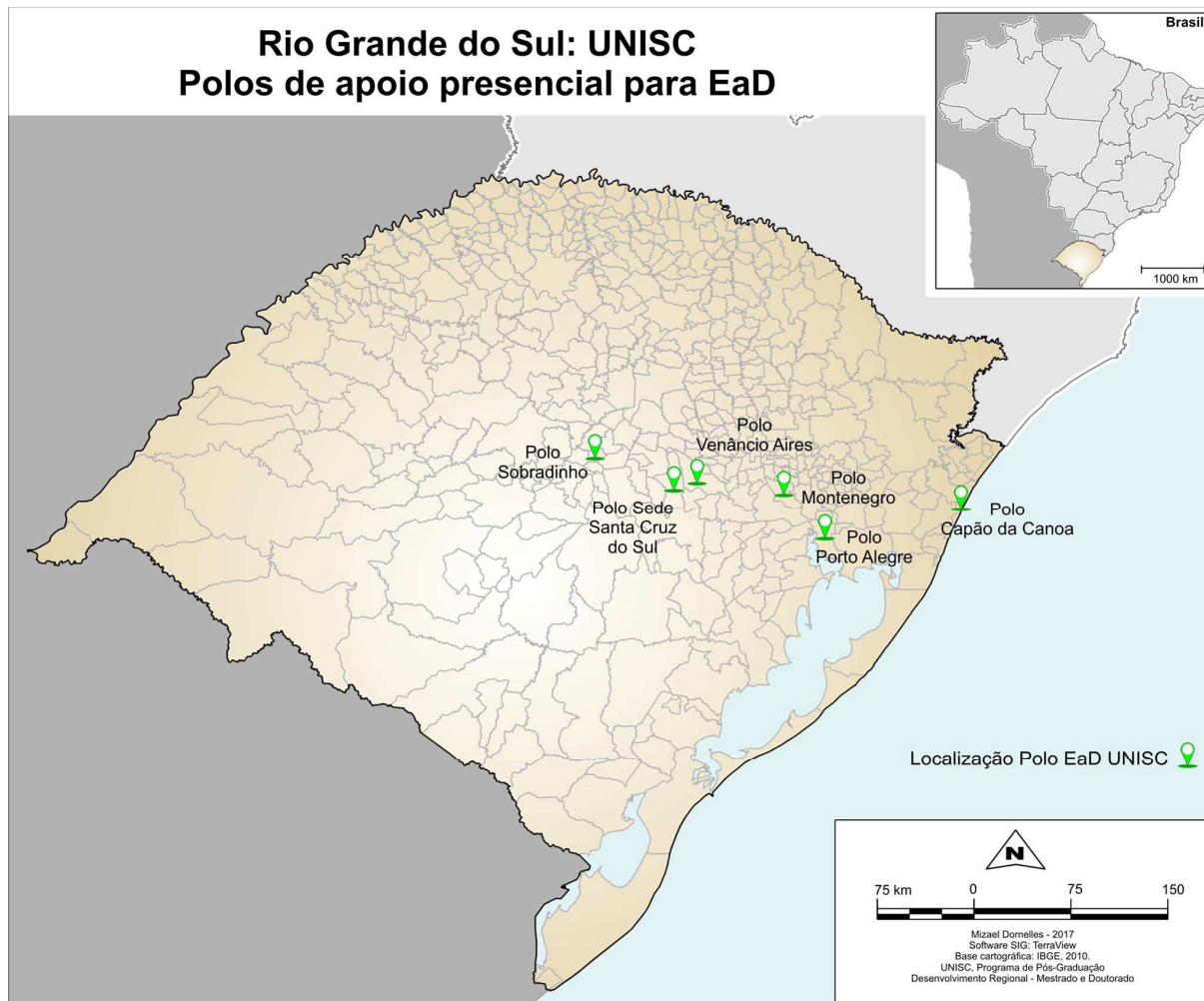
Destaca-se que a potencialidade ou fragilidade técnica constituem-se fatores determinantes que permitem ou impedem que se estabeleça uma rede de relações entre os sujeitos e entre os territórios, gerando formas e funções que se cristalizam no espaço desigualmente. Nesse sentido, o território é a unidade que propaga esses diferentes ritmos, sendo importante para a reflexão dos processos que envolvem as políticas educacionais quanto à expansão e à gestão da Educação a Distância.

A reflexão sobre a Educação a Distância na Unisc, através de seus três cursos a distância que foram ofertados, pressupõe uma análise sobre o seu território, buscando-se entender a rede que se estabeleceu a partir de sua oferta e desenvolvimento. Nesse ínterim, a noção de rede é entendida como “uma estrutura que assegura a circulação e a difusão da informação, permitindo a coordenação das atividades e a transmissão rápida das instruções e dos resultados” (SPÓSITO, 2008, p. 47). Parte-se do pressuposto de que as redes se constituem condições intrínsecas às ações, assumindo a hegemonia dos processos. Considera-se, também, que as ações em rede não desconfiguram os territórios, mas complexificam a sua



existência. Dessa forma, tal noção torna-se importante para analisar a relação entre rede e território a partir da implementação da Educação a Distância.

**Mapa 2: Os polos da educação a distância da Unisc**



Fonte: IBGE, 2010. Organização: Rudimar Abreu. Elaboração: Mizael Dornelles

Ao se articular a discussão rede, território e educação, faz-se na direção proposta por Rogério Haesbaert (2006, p. 287) que concebe

a rede não apenas enquanto mais uma forma (abstrata) de composição do espaço, no sentido de um ‘conjunto de pontos e linhas’, numa perspectiva euclidiana, mas como um componente territorial indispensável que enfatiza a dimensão temporal- móvel do território e que, conjugada com a ‘superfície’ territorial, ressalta seu dinamismo, seu movimento, suas perspectivas de conexão e ‘profundidade’, relativizando a condição estática e dicotômica (em relação ao tempo) que muitos concedem ao território enquanto território-zona num sentido mais tradicional.

A análise sobre o território, tendo como alusão a sua configuração/constituição em redes, é desafiadora e estimulante para desestabilizar a concepção do espaço e da localização

geográfica como fronteira e limite de acesso à educação. É reconhecível que as redes territoriais não são homogêneas em virtude das diferenças existentes quanto à distribuição dos objetos técnicos no espaço e a sua utilização, concentração e consumo. Segundo Milton Santos (1996), um levantamento sobre o desenvolvimento da técnica negligencia a sua inserção espacial e regional, o que se pode considerar um erro histórico, à medida que a relação do homem com a natureza acontece mediada pela técnica. “As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço (SANTOS, 1996, p. 25)”.

Com base no exposto, é possível entender que o desenvolvimento técnico supõe o desenvolvimento do território e vice-versa, sendo a espacialização desse processo um componente sign de significativo de análise. A escala geográfica da técnica tende a ser cada vez mais universal e menos regional, considerando-se a intensidade que assume nas ações humanas em uma sociedade cada vez mais informacional e em rede. Historicamente a diminuição das barreiras físicas da comunicação, proporcionada pelo advento do telefone, da televisão e do rádio, permitiu que a informação circulasse de modo quase instantâneo.

Com a consolidação internet, a circulação da informação tornou-se ainda mais acelerada, progredindo e rompendo as fronteiras espaciais, transcendendo múltiplos territórios e impondo-se como um novo elemento de espacialização importante. Para Castells (2008, p. 53), “a rede é mensagem” e com a internet “é possível distribuir o poder da informação por todos os âmbitos da atividade humana”, pois “constitui, atualmente, a base tecnológica da forma organizada que caracteriza a era da informação: a rede”. Essa estrutura reorganiza o espaço geográfico por meio de nós espaciais, interconectados, que tendem a diversificar/unificar a lógica de atuação no/do espaço.

Nessa direção, a organização do território a partir de redes, de nós e conexões rápidas assume importância para que os agentes do planejamento possam visualizar os limites e os desafios a serem superados. Isso porque, sob a perspectiva técnica, o espaço geográfico pode ser considerado a partir de uma abordagem rígida em contraposição à maleabilidade e à flexibilidade das redes.

Percebe-se que nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação a distância da Unisc esses elementos (território-rede) não estão presentes de maneira clara e refletida. Apresentam-se os locais de funcionamento dos polos de apoio presencial, mas não existe nenhum descritivo que contextualize as regiões e demarque os territórios de abrangência. O mesmo

projeto, concepção e orientações são disparadas da sede, de forma padronizada para todos os envolvidos nas diversas funções que envolve o curso (coordenadores do polo, professores, tutores, técnicos administrativos e estudantes).

Por sua vez, nas reflexões sobre rede, Castells (2008) diz que a disseminação da informação em rede não está restrita a um segmento ou setor, mas afeta todos os setores da economia, da sociedade e da cultura. Para esse autor, as redes que se estabelecem a partir da internet são resultado de tecnologias maleáveis, bastante adaptáveis às dinâmicas da sociedade. “A internet é uma rede de comunicação global, mas os usos da internet, sua realidade em contínua evolução é produto da ação humana, sob as condições específicas de uma história diferencial” (CASTELLS, 2008).

Certamente, a expansão do ensino superior, no Brasil, deveria se constituir em uma situação em que as particularidades históricas e territoriais deveriam ser consideradas e observadas, sobretudo, quando se tratasse da introdução e expansão da modalidade a distância, que requer para sua efetivação o uso do computador e da internet.

A oferta de EaD na Unisc se configurou em uma realidade a partir de 2013, através da Portaria Ministerial n. 308, de 15 de abril de 2013, por meio do credenciamento para educação a distância, autorizado pelos Ministério da Educação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.773, de nove de maio de 2006, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, e no Parecer nº 392/2012, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do processo e-MEC nº 200911589, e diante da conformidade do Estatuto da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Art. 1º Fica credenciada a Universidade de Santa Cruz do Sul para oferta de cursos superiores na modalidade à distância, com sede na Av. Independência, nº 2.293, Bairro Universitário, Município de Santa Cruz do Sul, Estado do Rio Grande do Sul, mantida pela Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul, com sede no mesmo Município e Estado.

Art. 2º as atividades presenciais obrigatórias serão desenvolvidas nos polos de apoio presencial relacionados no Anexo desta Portaria.

Art. 3º nos termos do Art. 2º da Portaria Normativa MEC nº 01, de 25 de janeiro de 2013, Anexo III, este ato autorizativo é válido por 10 (dez) anos a partir da publicação desta Portaria.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

A adesão da Unisc às políticas nacionais de expansão da graduação do ensino superior na modalidade a distância ocorreu através da implementação de três cursos superiores de tecnologias, a partir do primeiro semestre de 2014.

Destaca-se que um curso superior de tecnologia é uma graduação que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços.

De acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, do Ministério da Educação, lançado em 2006, um curso superior de tecnologia

desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, com vistas ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico. Como todo curso de nível superior, o curso dessa natureza é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio, ou equivalente, e que tenham sido classificados em processo seletivo. Os graduados nos CST denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços. Os tecnólogos podem prosseguir os estudos fazendo cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

Atendendo as normativas do Ministério da Educação foram organizados três cursos superiores de tecnologia: eventos, negócios imobiliários e gestão comercial. O modelo metodológico de interação adotado pela universidade foi através de um ambiente virtual de aprendizagem, intitulado Sala Virtual Unisc, utilizando a Plataforma Moodle, com a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

O Moodle é um software livre, de apoio à aprendizagem, e pode ser instalado em várias plataformas que consigam executar a linguagem php. Seu desenvolvimento foi realizado de forma colaborativa por uma comunidade virtual, a qual reúne programadores, designers, administradores, professores e usuários do mundo inteiro e está disponível em diversos idiomas. A plataforma vem sendo utilizada não somente como ambiente de suporte à Educação a Distância, mas também como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, treinamento de professores.

A implementação e difusão da Educação a Distância, por meio das tecnologias de informação e comunicação, desenha um modelo de articulação espacial que tem como referência cidades que representam os pontos ou fixos, nas quais se estabelecem as condições técnicas para a viabilização das conexões e interações que se efetivam por meio de fluxos de informações virtuais, configurando um território-rede.

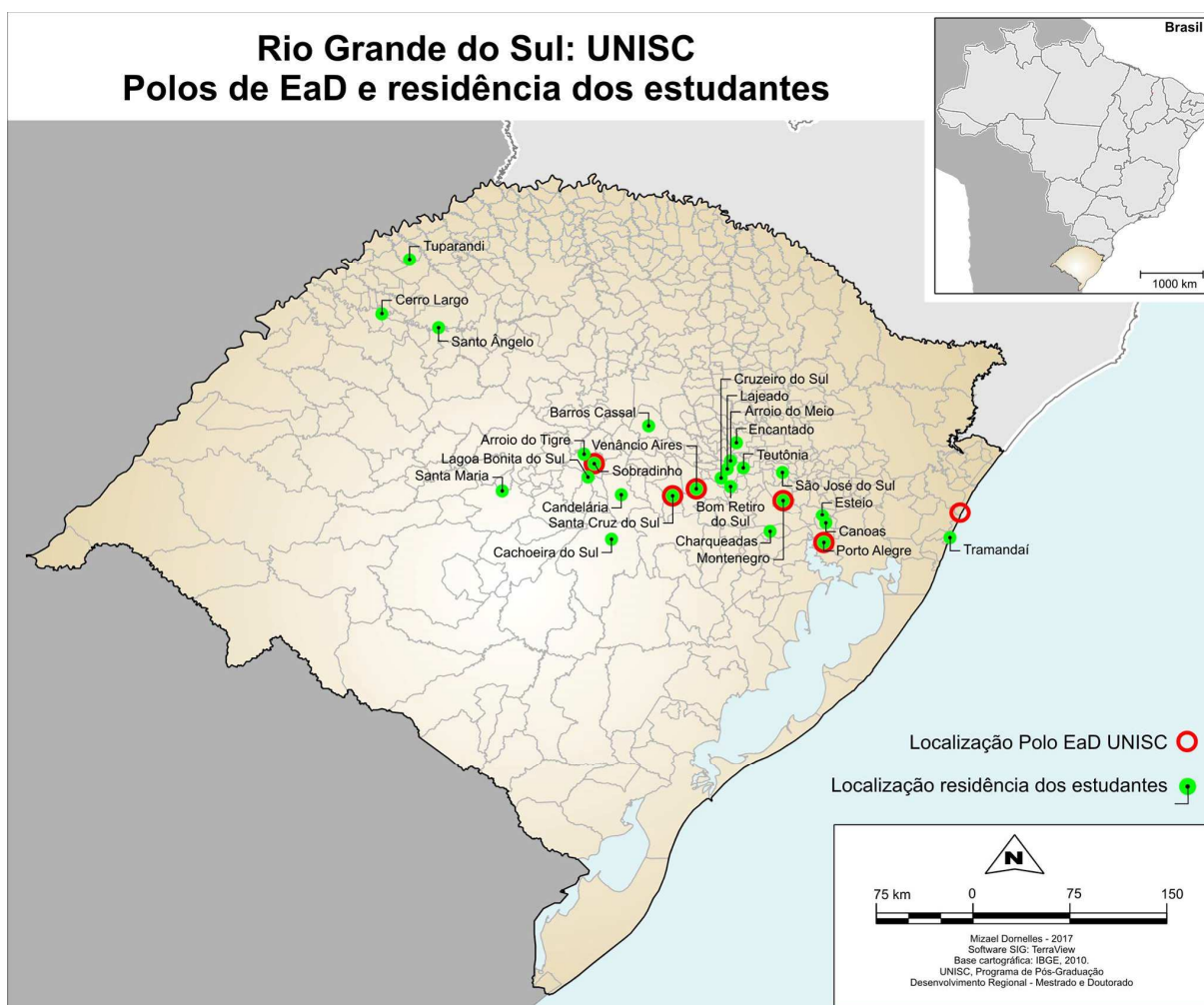
No que se refere à Educação a Distância, a rede se configura a partir de políticas de expansão, ampliando e/ou redimensionando a funcionalidade das cidades, criando novos fluxos, imprimindo maior densidade técnica, gerando uma cartografia que acentua a “luminosidade” de algumas localidades e projeta, em cenários opacos, sinais “luminosos”.

De acordo com Decreto n. 6.303/2007, o polo de apoio presencial é a unidade operacional, no país ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; o polo é o espaço dotado de uma infraestrutura física e logística de funcionamento, reservado para o atendimento aos estudantes. O polo fica localizado no município e é mantido pela IES e/ou um parceiro investidor local, através de contrato de parceria. Um polo deve ser constituído com laboratórios de ensino e pesquisa, laboratórios de informática, biblioteca, recursos tecnológicos, entre outros, compatíveis com os cursos que serão ofertados.

Dessa maneira, o polo de apoio presencial corresponde ao ponto ou nó da rede de Educação a Distância, a base física onde se encontra o estudante, o tutor e os outros agentes desse processo, e dispõe de uma infraestrutura específica para viabilizar as interações que alimentam os fluxos desse sistema. Dentre os requisitos básicos para instalação de polo de Educação Distância estão os laboratórios de informática, com computadores ligados à rede mundial de comunicação virtual. Essa exigência é, por si só, a confirmação da dependência dessa modalidade em relação às redes técnicas vinculadas ao modelo informacional.

No contexto da sociedade em rede, a Educação a Distância assume um papel relevante na articulação do território do Rio Grande do Sul. Para sua viabilização foram instituídos polos de apoio presencial nos próprios campi da Unisc, nas cidades de Santa Cruz do Sul, Sobradinho, Venâncio Aires, Montenegro e Capão da Canoa, e, através de um convênio com uma Escola de Educação Básica, na cidade de Porto Alegre, abriu-se também um polo na capital. Dessa forma, a localização dos polos desconsiderou critérios convencionalmente utilizados — tamanho da cidade, funcionalidade regional ou número de habitantes. O mapa a seguir possibilita visualizar o alcance geográfico do ensino superior a distância ofertada pela Unisc.

**Mapa 3: Os polos e cidades dos estudantes**



Fonte: Fonte: IBGE, 2010. Organização: Rudimar Abreu. Elaboração: Mizael Dornelles.

No ano de 2006, quando foi organizada a primeira solicitação de credenciamento para a Educação a Distância, houve a decisão institucional de quais locais que poderiam ser Polos da Unisc e quais cursos seriam organizados por um grupo de professores e técnicos designados para construir os projetos pedagógicos.

Naquela época, foram organizados onze projetos pedagógicos de cursos: três licenciaturas (Formação Pedagógica, Geografia, Licenciatura em Computação) com 1.200 vagas por curso e nove superiores de tecnologia (Comércio Exterior, Comunicação Assistiva, Eventos, Gestão Ambiental, Gestão Comercial, Gestão Hospitalar, Gestão Pública, Gestão Imobiliária) com 1.800 vagas por curso.

Dessa forma, configurou-se a proposta de Educação a Distância da Unisc, definindo quais cursos a distância ofereceria e quais locais seriam seus polos presenciais de apoio à Educação a Distância.

Ao analisar a legislação sobre Educação a Distância e os critérios de credenciamento e/ou aditamento de polo, presentes nos documentos de avaliação do Inep, para aprovar ou não um polo, destaca-se a sua importância e o que o Ministério da Educação espera desse local.

No instrumento de credenciamento de polo (INEP, 2016), preenchido na avaliação *in loco*, a primeira dimensão “organização institucional”, possui dois indicadores, com as respectivas descrições do critério de qualidade que é avaliado, conforme segue:

- Planejamento e implantação do polo: quando o polo de apoio presencial está definido no PDI e a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo polo, apresenta plenas condições para sua implantação e manutenção para o (s) curso (s) previsto (s).

- justificativa para a implantação do polo: quando a IES ou a Instituição conveniada, responsável pelo polo apresenta justificativa coerente e plenamente adequada à missão institucional para a implantação do polo de apoio presencial na região indicada, assumindo compromissos com a formação continuada de professores e com o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade local.

Os polos de apoio presencial de atuação da Unisc estão localizados no Rio Grande do Sul e distribuídos de forma difusa por diferentes regiões do Estado, revelando uma desconcentração espacial da oferta do ensino superior. Além da capital do Estado, a localização dos referidos polos ocorre em cidades que assumem posição de capital regional, como Santa Cruz do Sul; e, também, em localidades que integram a rede urbana na condição de cidades locais, como Montenegro, Venâncio Aires, Sobradinho e Capão da Canoa. Essa cartografia da oferta da EaD pela Unisc no Rio Grande do Sul permite visualizar a espacialização dos polos de apoio presencial que configuram os pontos que articulam os nós da rede.

Pelo exposto acima, fica muito evidente a importância de um polo pelo que se apresenta em termos de legislação e regulação do Ministério da Educação. Os polos são espaços de vivência acadêmica e não apenas um escritório de atendimento da Instituição de Ensino Superior. De alguma maneira é no polo que a IES se territorializa, mostra sua missão e sua visão institucional em ações, reforça a sua identidade e mostra o seu trabalho.

No entanto, quando a Unisc escolheu como estratégia para a expansão da Educação a Distância utilizar a mesma estrutura dos cursos fora de sede presenciais, com exceção de Porto Alegre, isso acabou, de certa forma, confundindo um pouco a imagem da EaD naquele espaço. Para a comunidade não houve nenhuma alteração. Era a Unisc presencial atuando como Unisc presencial, ou seja, era a Unisc atuando da mesma forma e onde sempre atuou.

Essa duplicidade de funções dos campi/polos e a amplitude do ensino presencial, de alguma maneira não permitiu a diferenciação no que se refere à expansão da territorialidade; apenas reforçou o que já tinha e não aprendeu sobre as características da modalidade a distância. De certa forma os campi se sobrepuseram aos polos. A cultura dos cursos presenciais era a preponderante, desde a identidade visual, os professores e estudantes que circulavam diariamente, os técnicos administrativos, entre outros aspectos, não houve a incorporação dos polos de EaD nos campi da Unisc.

A reflexão sobre os polos e campi alerta para a importância e cuidado com a territorialidade e sua identidade institucional nas regiões em que a Instituição está inserida. Outro aspecto relevante para a IES considerar nos planos de expansão da Educação a Distância consiste na utilização das mídias digitais, ou seja, toda comunicação feita através da Internet, nos processos didático-pedagógicos.

Assim, além das questões de ordem territorial pode-se ainda problematizar quais são as possibilidades e limites das mídias digitais no processo educativo de cursos a distância? Situa-se essa reflexão em termos de organização de "lugares" e reinvenção de "espaços" (CERTEAU, 1990) e de "verticalidades" e "horizontalidades" (SANTOS, 2002).

Por lugar, Certeau entende uma "configuração instantânea de posições" (CERTEAU, 1990, p.173), em que os elementos que o compõem mantêm arranjos fixos e relativos. Tal configuração concebe uma conquista sobre o tempo, pois não são considerados os movimentos que ali ocorrem. Por exemplo, a organização dos docentes e estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Sala Virtual), cada qual com o seu perfil de acesso e possibilidades de participação no processo interativo, é estabelecida, *a priori*, em função da proposta pedagógica do curso e da própria racionalidade técnica da plataforma virtual de aprendizagem. O conjunto de documentos — projeto pedagógico do curso, planos de ensino, planos de aula, estrutura dos polos e possibilidades da Sala Virtual — constituem o lugar organizado por "estratégias" específicas de poder, seguindo o vocabulário de Certeau.



Ainda que o processo fosse construído de maneira mais participativa, com envolvimento dos estudantes para a definição do conteúdo programático de determinada disciplina, o que se tem é a organização de referências mínimas que vai encaminhar o processo educativo ao longo de uma disciplina, módulo ou curso. Essas referências comuns, construídas com mais ou menos participação dos estudantes, dependendo de cada curso, constituem o "lugar". São referências simbólicas e materiais, também carregadas de valor simbólico, que tornam o processo de aprendizagem possível.

As mídias digitais e as definições pedagógicas compõem parte dos diversos sistemas de técnicas à disposição dos estudantes, pois há técnicas disponíveis regionalmente. Por técnica, entende-se o conjunto de meios materiais e sociais com os quais o ser humano transforma o mundo, conforme definição de Santos (2002). Observa-se, porém, que está presente um sistema de técnicas à disposição dos estudantes. Ou seja, no "lugar" estabelecido pela IES, outras técnicas se movimentam, disfarçadamente, no suposto ambiente controlado. Revela-se, dessa forma, o movimento criativo e silencioso do cotidiano.

Seguindo as ideias de Certeau, essas interferências silenciosas, movimentos que não fazem de seus caminhos um lugar estável, não constituem um mapa, mas apontam para a criação de "espaços" no lugar controlado por docentes, projetos pedagógicos de cursos e objetos técnicos, são reinvenções não sistematizadas ou concebidas em categorias. São movimentos "táticos", enquanto operações e usos a partir do lugar educacional estabelecido por estratégias de poder (CERTEAU, 1990).

No entanto, de modo algumas dessas interferências no lugar são exclusivas do atual período técnico-científico. Observa-se que os estudantes fazem uso do lugar educacional de maneira muitas vezes imprevisível e inusitado, articulando outros saberes que escapam ao controle do educador, sistemas técnicos e pedagógicos.

O lugar educacional (escola, universidades, ambientes virtuais de aprendizagens), portanto, se torna lugar de passagem. Antes, como agora, a cultura estudantil tira proveito de operações diversas, movimentos que fazem uso de linguagens e sistemas técnicos que apontam para uma heterogeneidade que o lugar educacional não dá conta (CERTEAU, 1993, p.94-98).

Existiria algum elemento original na tensão dialética entre lugares educacionais controlados e espaços criados no atual período técnico? Uma das novidades é a forma com que as novas tecnologias de comunicação e informação se impõem verticalmente ao território

e à educação, oferecendo novas distribuições espaciais entre os atores envolvidos e gerando diferentes formas de pressão e possibilidades.

No polo de Sobradinho aconteceu uma situação interessante: o município de Sobradinho situa-se na região Centro-Serra do Rio Grande do Sul e integra a Associação dos municípios da Região Centro-Serra (AMCSERRA). Sobradinho faz divisa ao Norte com o município de Arroio do Tigre; ao Sul, com Lagoa Bonita do Sul; ao Leste, com Passa Sete e Segredo; e ao Oeste, com Ibarama. Tem uma população de 14.162 habitantes (IBGE). O centro da cidade, onde está localizado o polo da Unisc, tem condições satisfatórias de acesso à Internet. No entanto, boa parte dos estudantes que lá estão é formada por moradores que residem na zona rural do município sem nenhum ou limitado acesso à Internet.

Há que se ter plena consciência desse contexto, pois, uma comunidade com baixa adesão à Internet, de repente, se depara com a implantação de um projeto de educação a distância dependente de mídias digitais. Nesse caso, não seria demais perguntar: qual o impacto que um projeto pedagógico sustentado por interações e mediações em uma Sala Virtual tem na comunidade regional?

De certa forma, seria possível verificar o que a literatura especializada acabou por qualificar como *leap-frog* tecnológico (MANSELL, 2001, p. 197). Em outras palavras, o atual período técnico possibilita avanços em fases do desenvolvimento tecnológico. No caso dessa comunidade do meio rural, de repente, a Internet passa a ser parte do cotidiano local e regional de famílias. Mas nem tudo acontece de forma tranquila e adequada. Os avanços propiciados pelas novidades tecnológicas sustentadas pela linguagem digital também exercem pressões diversas e carregam uma racionalidade que lhes é própria. Afinal, cada técnica utiliza diferentes estratégias de padronização, permitindo o testemunho de metodologias e lógicas intrínsecas próprias. (SANTOS, 2002).

Na Educação a Distância não poderia ser diferente. Essa nova lógica também se impõe à realidade regional. Pode-se afirmar que, no caso de uma proposta educacional dependente de mídias digitais, os riscos de desconexão ou interrupção dos fluxos, não apenas do ponto de vista dos objetos técnicos, mas de todo o processo pedagógico estarão sempre presentes. No caso do polo de Sobradinho, o lugar educacional se estabelece de cima para baixo sob todos os aspectos. Do ponto de vista dos objetos técnicos trata-se da incorporação desses objetos que, de outra forma, estariam totalmente distantes da realidade local. Mesmo a proposta

pedagógica do curso é concebida em uma realidade distinta, ou seja, na sede da instituição em Santa Cruz do Sul, em uma cidade urbana do Estado.

Fica claro que a proposta educacional se estabelece verticalmente sobre o território. No entanto, a sua adoção pelos estudantes, gestores locais, tutores e demais profissionais envolvidos no polo de Sobradinho não é simples reprodução de referências externas. Aqui, uma vez mais, recorre-se às ideias de Santos (2002). A informação que chega ("verticalidades") é sedimentada por processos comunicacionais cotidianos ("horizontalidades") que, de alguma maneira, definem os limites e possibilidades de projetos pedagógicos, ambientes virtuais de aprendizagens e demais técnicas em questão.

Por exemplo, o projeto é fundamentalmente concebido partindo do princípio de que se está conectado à rede. A Sala Virtual na Universidade (informação, verticalidade), mas a sua adoção só se torna possível por processos horizontais (comunicação), a saber, a produção do conhecimento local de onde, quando e como acessar. Contudo, de alguma maneira, a realidade local, suas memórias e sistemas técnicos, que Santos nomeou de "rugosidades", limita e indica os percursos para a adoção dos novos sistemas técnicos (SANTOS, 2002).

De outra maneira, de acordo com Certeau, o estabelecimento do "lugar" não submete a comunidade regional à simples reprodução de referências externas, não obstante a força dos sistemas técnicos e vocabulários recebidos. O movimento cotidiano dos estudantes, sob condições distintas e específicas, abre espaços para uma série de reinvenções e construções que, em médio ou curto prazo, impelem a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos e estratégias didático-pedagógicas adotadas.

Não obstante, a realidade local de Sobradinho faz com que se reflita sobre a efetiva integração daqueles estudantes em relação ao uso das ferramentas digitais, considerando-se a deficiência da infraestrutura tecnológica daquela região. Para uma universidade comunitária como a Unisc, sua inserção, nesse contexto, coaduna-se com o seu compromisso comunitário, conforme PDI (2013/2017):

Como Universidade comunitária, a UNISC mantém uma importante interação com a comunidade regional, nas diversas regiões em que está presente. O compromisso com a realidade regional expressa-se na participação ativa no processo de desenvolvimento social, cultural e econômico, traduzida em ações institucionais definidas a partir das demandas e necessidades comunitárias. O uso do termo comunitário, pela UNISC, envolve as noções de identidade regional, de responsabilidade coletiva com o desenvolvimento, de cooperação e de participação.

Ao lidar com realidades tão distintas da sede da Unisc e, conseqüentemente, dos locais onde estão lotados os docentes, em Santa Cruz do Sul, onde se concebem o projeto pedagógico do curso, planos de ensino, planos de aula, dentre outros elementos do processo educativo, a atenção aos movimentos cotidianos pode ser fonte para melhorias do projeto. No caso Sobradinho, a título de ilustração sobre o que se está refletindo, a solução encontrada pelos estudantes para a dificuldade de acesso à Internet foi criativa. A cada necessidade de entregar uma atividade, o grupo de estudantes, localizado na zona rural, elege um colega para ir até o centro da cidade, no polo de apoio presencial da universidade, para acessar a Sala Virtual da disciplina. Com a senha pessoal de cada um, ele faz o *upload* dos exercícios, que são gravados em um *pen drive* de todos os demais.

A solução encontrada pelos estudantes abateu, de uma única vez, todas as ferramentas de controle da Sala Virtual (*logs*), que poderiam, eventualmente, servir a algum tipo de acompanhamento docente. Isso fragiliza o trabalho dos analistas de Tecnologias da Informação, cujas estratégias de gestão de projetos e metodologias de desenvolvimento de sistemas são frustradas pelas incertezas das experiências inusitadas (CIBORRA, 2002).

Deve-se perceber também que a criatividade cotidiana dos estudantes vai além de soluções contingentes para dar conta do acesso aos objetos técnicos. Outro exemplo: sem nenhuma orientação específica dos docentes, os estudantes informaram que grupos de estudos presenciais locais foram criados para promover o diálogo e esclarecimento de dúvidas. Dessa forma, o que para a equipe docente é caracterizado como um processo a distância, mediado por diferentes objetos técnicos, para os estudantes se trata de um processo híbrido, que conta com o local, o presencial, mas também com as interações facilitadas por mídias digitais. Portanto, as táticas de participação dos estudantes no processo educativo são enriquecidas por uma oralidade que escapa ao controle dos professores e aos fluxos comunicacionais na Sala Virtual.

Às verticalidades (informação) das ações institucionais se opõem as horizontalidades (comunicação) do cotidiano local ou regional; à força de articulação dos lugares por estratégias de poder, a reinvenção tática do espaço. Todas essas adaptações contingentes e furtivas ocorrem a partir de um lugar estabelecido por estratégias de poder. São reinvenções que contam com uma memória regional, tiram proveito de fissuras existentes na aparente estabilidade do projeto pedagógico do curso. Tais alterações, no médio e no longo prazo, forçam a revisão do projeto.

É por essas e outras razões que, diante de realidades dos polos, o pressuposto da rede pode ser um ponto fraco para projetos de Educação a Distância. Um risco que se faz presente tanto no que se refere aos objetos técnicos quanto à metáfora aplicada à educação sem avaliações mais críticas. No imaginário por trás dessas ideias está o conceito de rede distribuída, metáfora que se impõe muito em função da adoção da Internet em processos educativos.

De maneira breve, uma rede distribuída pressupõe nós conectados, com iguais possibilidades de envio e recepção de informação, de tal modo que a eliminação de um desses pontos não acarrete a interrupção dos fluxos entre os demais. O valor da rede é garantido pelas trocas informacionais que ali ocorrem, e a sua expansão é relativamente simples, pois mais nós podem ser adicionados desde que se respeitem os protocolos já estabelecidos.

E muito fácil cometer o equívoco de conceber projetos pedagógicos de curso a distância a partir do princípio da rede distribuída, especialmente em projetos com forte dependência da Internet. Não raramente concebe-se o estudante praticamente como um nó. A ilusão técnica força a crença de que os estudantes possuem iguais capacidades de participação nos fluxos e, para completar o fracasso educacional, parte-se do princípio de que o processo educativo ocorre e é controlável no interior da rede e seus objetos técnicos. No suposto "mundo ideal", caberia à equipe docente alimentar a rede de maneira criativa, com informações sobre conteúdos específicos, atividades, e estar disponível para interagir e esclarecer perguntas.

Contudo, há uma diferença decisiva entre os "fixos" (nós) e os "fluxos" (SANTOS, 2002). Os estudantes dos cursos a distância atuam em velocidades e capacidades de participação totalmente diferentes. Não se trata apenas de uma diferenciação que toma por referência o acesso aos objetos técnicos. Mesmo com acesso à Internet, outros elementos de formação, memórias locais/regionais e sistemas técnicos disponíveis em cada cidade, bairro ou residência influenciarão as condições de participação no processo educativo.

Diante das condições locais/regionais, estar na rede em um processo-educativo, paradoxalmente, pode não ser apenas fator de aproximação, mas de distanciamento por motivos tecnológicos e socioculturais. No cotidiano dos estudantes, surgem solidariedades e identificações que, na verdade, colocam apenas os docentes a distância, ainda que todos estejam na rede.

A indecisão provocada pela experiência que os estudantes têm da educação mediada por mídias digitais não deve ser encarada como fracasso. Pelo contrário, a relação ambígua com o mundo e, portanto, com os objetos tecnológicos e sistemas técnicos, é da natureza do ser humano.

Na educação mediada por mídias digitais, a indeterminação é favorecida pela reinvenção hierárquica que se impõe de alguma maneira ao ambiente em rede. A nova geografia de docentes e estudantes, do ponto de vista estritamente técnico e, portanto, com consequências sociais, libera o polo da recepção (LEMOS; COSTA, 2008), de tal modo que os estudantes já não dependem da autorização do professor para se expressar ou se movimentar. Tais liberdades, por um lado, torna o processo educacional mais dinâmico, próximo e até um pouco mais individualizado em relação ao dia a dia de uma sala de aula. Com o suporte das mídias digitais, a relação pode ser mantida a partir de qualquer lugar e a qualquer tempo, diretamente com a equipe docente, desde que exista acesso à Internet. Por outro, paradoxalmente, a rede garante um distanciamento entre docentes e estudantes que pode contribuir para a formação autônoma do estudante. Em resumo, a questão que se coloca é: ao se liberar o estudante das restrições diárias de uma relação em sala de aula não se está liberando novos espaços e tempos para a criatividade e expressão individual?

Constata-se que a relação da educação com a rede é ambígua. Seja como metáfora ou em termos puramente técnicos, a mesma topologia que parte do falso pressuposto de igualdade de condições de participação entre nós, o que é um problema grave, favorece reorganizações diversas que podem ser altamente libertadoras.

Talvez não se tenha dados suficientes para generalizar as considerações feitas aqui sobre distanciamento, autonomia e desempenho. Há quem afirme, por exemplo, que parte do melhor desempenho dos estudantes a distância, no Brasil, se sustenta pelo fato de se tratar de uma população, em geral um pouco mais velha e, portanto, disciplinada e com maior vivência. De fato, a possível reorganização hierárquica, menos vertical talvez, que ocorre a partir do uso das mídias digitais na educação não é exclusividade das modalidades a distância, mas tem relação com a postura do educador. Não é de hoje que se discute a necessidade de uma atitude mais ativa dos estudantes, seja na leitura dos textos, nos questionamentos feitos ao docente e na interação com os demais colegas de turma; o mesmo se aplica à necessidade de os professores abandonarem certas posturas que supostamente os reconhecem como única fonte do saber.

A reinvenção do espaço educativo deixa de ser novidade particularmente quando se relê a obra de Paulo Freire. Já em 1965, ele escrevia:

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito; entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de "professor", com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, participante de grupo. Em lugar dos "pontos" e programas alienados, programação compacta, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2001, p. 103).

Deve-se perceber, contudo, que assumir um papel de coordenador de debates não significa esperar passivamente que o estudante descubra e questione o mundo a partir da simples distribuição de materiais. É preciso "assumir-se como educador, como quem educa" (FREIRE, 2001, p. 109). Dessa forma, "o papel do professor é mais do que simplesmente abrir caminho. É o de quem também mostra o caminho". (Ibidem).

Ser um educador em um ambiente mediado por diferentes tecnologias, portanto, é muito mais do que distribuir materiais e esperar questionamentos passivamente. Essa postura é particularmente tentadora quando não se está diante dos estudantes fisicamente e pela facilidade de se esconder atrás de um *software* qualquer. Educar com mídias digitais exige disposição ética para provocar e participar do diálogo entre os estudantes e com os estudantes, especialmente diante das possibilidades de interação possibilitadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

A título de conclusão dessa reflexão considera-se que a presença das mídias digitais na educação transformou a relação entre estudantes e docentes. O computador, nas mãos dos atores de processos educacionais, também se reinventou. Diante de tal estado das coisas, ao que parece a educação se encontra naquele limiar em que a mudança provocada pelas mídias digitais "nos des-instala"; entretanto, é justamente essa complexidade e incerteza que torna possível imaginar o futuro (MARTÍN-BARBERO, 2004). Ou, como escreveu Santos, "na sua forma material, unicamente corpórea, as técnicas talvez sejam irreversíveis, porque aderem ao território e ao cotidiano. De um ponto de vista existencial, elas podem obter outro uso e outra significação" (SANTOS, 2004, p. 174).

A presente categoria permite concluir que a técnica, nesse caso, através da possibilidade de expansão do ensino superior a distância no país, é bastante capaz de influenciar e gerar novos territórios que vão ao encontro de territorialidades novas ou não. Além disso, é importante destacar que a globalização e suas consequências para a sociedade

brasileira são capazes de promover não apenas novas necessidades, mas também possibilidades que se colocam como fundamentais no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.

Dessa maneira, entende-se o ensino superior a distância como uma proposta adequada à vida contemporânea. Isto porque está em sintonia com o modo de vida vigente, ou seja, baseado na aceleração do tempo e no aumento de concorrência, traduzidos pela necessidade cada vez mais premente de qualificação profissional.

Todavia, no que se refere à Unisc, pesquisada no âmbito desta tese, percebe-se que a comissão organizadora dos projetos pedagógicos dos cursos superiores em tecnologia a distância não contemplaram essas discussões e a apropriação desses conceitos em seus diversos planejamentos na elaboração dos cursos. Praticamente, inexistiu a construção de uma fundamentação teórica que discorra sobre território, territorialidade, rede, mídias digitais e se efetive nas disciplinas das matrizes curriculares, revelada na análise dos documentos institucionais dos três cursos de graduação pesquisados.

A Educação a Distância, no entanto, poderia contribuir para uma construção efetiva dos conceitos de território e territorialidade no âmbito da instituição, pois a EaD não está estruturada sobre a dimensão física como no ensino presencial, mas sim em outro território construído.

Na continuidade dessa reflexão, compreende-se que é no território que a ação em rede ganha caráter local e efetivamente se mostra como elemento organizador e normatizador das ações e da vida dos lugares. Ao distribuir, de forma pontual, no território, os seus interesses corporativos, a IES insere novas demandas nos territórios que recebem os “nós” articulados por sua rede.

A Educação a Distância permite a expansão do seu território e constrói nova territorialidade ao pensar estratégias de gestão, nas quais os estudantes possam estabelecer vínculos entre eles e com suas regiões de origem, considerando-se que a EaD rompe a fronteira física que leva virtualmente a instituição para todos os lugares onde há estudantes.

Para estabelecer essa comunicação e mediação entre Universidade e comunidade, entre professor e estudante, surge a necessidade de se pensar o conceito de rede nas ações didático-pedagógicas dos cursos a distância, constituindo, assim, um território-rede. Além disso, a ênfase da discussão de questões locais e regionais não desconsidera que todos esses processos se desenrolam em contextos e escalas espaços-temporais cada vez maiores, em uma



dinâmica de influência estreitamente relacionadas, exigindo da Universidade estar atenta aos acontecimentos do mundo contemporâneo, pois a existência do papel da Instituição de Ensino Superior é permeada de vivências acontecimentos, em espaço social e cultural, onde a convivência dos sujeitos ocorre de forma horizontal ou em rede, em um espaço virtual de possibilidades.

Por fim, a análise sobre a categoria “território-rede”, a partir de sua configuração espaço-temporal, revela a dimensão desafiadora e estimulante para os cursos de graduação a distância. Portanto, considera-se que os limites estabelecidos pelo o espaço e localização geográfica de uma Instituição de Ensino Superior Comunitária como a Unisc não se constituem em fronteiras estáticas para o acesso à Educação a Distância, desde que tais concepções estejam presentes na construção de projetos pedagógicos de graduação a distância e, posteriormente, nas ações desenvolvidas na dinâmica de execução dos cursos.

## **5.2 A graduação a distância e o desenvolvimento regional**

No âmbito da presente categoria, busca-se compreender de que modo a universidade, através dos cursos superiores de tecnologia a distância, se insere nas regiões de abrangência dos seus Polos de Apoio Presencial para a EaD, e a articulação de seus valores institucionais comunitários com a realidade circunscrita a determinado espaço geográfico regional, ou seja, sua área de influência. Pretende-se também elucidar se os fundamentos do desenvolvimento regional estavam presentes nos planejamentos, nas ações e materiais produzidos para os cursos de graduação a distância na Unisc.

Inicialmente, é importante que se apresente a Educação a Distância como uma área do conhecimento constituída de dois aspectos: de um lado, uma modalidade de ensino com suas especificidades institucionais e operacionais que lhe são inerentes, que se referem especialmente aos sistemas de aprendizagem — centrada no professor. De outro, a Educação a Distância relaciona-se às estratégias e metodologias de ensinar/aprender, mais voltadas para as relações entre os sistemas de ensino e os aprendentes — centrada nos estudantes.

Nas últimas duas décadas houve uma expansão do número de estudantes matriculados nessa modalidade de educação. Isso decorre principalmente do aumento da necessidade de qualificação profissional no mercado de trabalho. Muitas pessoas voltaram a estudar depois de terem interrompido os estudos prematuramente ou, então, há um número crescente de

sujeitos que sentem a necessidade de aumentar seu nível de qualificação. Pelo fato de um número expressivo desses indivíduos já estar inserido no mercado de trabalho e não dispor de tempo para acompanhar cursos presenciais, a modalidade a distância, por sua flexibilidade de horários, torna-se uma alternativa bastante atraente (DIAS; LEITE, 2010).

Os estudantes entrevistados e indagados sobre por que escolheram um curso de graduação a distância para sua formação profissional foram basicamente unânimes em considerar a flexibilidade do dia e horário das aulas para os estudos, como motivo principal da escolha do curso:

Trabalho em uma cidade longe de Santa Cruz e chego em casa muito tarde, vou estudar e realizar os trabalhos depois das dez horas (ERSI, 23/03/2017).

Como sou autônomo preciso viajar constantemente, não tenho uma rotina de dias e horários disponíveis (EAAH, 25/03/2017).

Ainda estou de licença maternidade, não teria como ir para aula diariamente... (ETUW, 04/04/2016).

Percebe-se, portanto, que existe uma demanda que, na modalidade presencial, estaria impedida de estudar. Assim, há um expressivo aumento de procura pela modalidade de ensino e aprendizagem a distância em todas as regiões do Brasil e especificamente nas cidades de abrangência das Universidades. Diante disso, é também justificável o aumento do número de instituições que passaram a oferecer cursos de qualificação e mesmo de graduação e pós-graduação a distância.

Contudo, com a expansão do capitalismo não tardou para que os modelos industriais fossem aplicados à educação, especialmente o modelo de acumulação flexível e de exploração dos profissionais que atuam em cursos a distância. O novo modelo de educação introduzido com a Educação a Distância produziu certa “crise da educação” (BELLONI, 2001).

Enfatizando-se, agora, especialmente o Ensino Superior, muitas organizações aproveitaram o momento de expansão da demanda por educação para oferecer soluções de mercado que passaram a fazer amplo uso da modalidade a distância, considerando que ela oferecia maior potencial de massificação de vagas e maximização de lucros. Em decorrência disso, no entanto, as Instituições de Ensino Superior, especialmente aquelas organizadas comunitariamente, passaram a sofrer grande pressão para manter seu funcionamento.

Conforme relato de um gestor da época, nos anos 2000,

mesmo sabendo que era difícil discutir nos colegiados da Unisc a utilização do EaD como apoio as disciplinas presenciais, a construção de disciplinas cem por cento a distância em cursos presenciais e a elaboração de cursos de graduação totalmente a distância, era um debate necessário. Com uma legislação branda quanto a expansão da educação a distância, muitas instituições de outros estados implementaram polos nas cidades onde a Unisc possuía campus. Tínhamos que iniciar de forma urgente a educação a distância na Unisc. Estávamos perdendo o trem da história (GVTX 23/05/2027).

Diante desse contexto, as universidades comunitárias, que são instituições públicas (não estatais) que dependem das mensalidades dos estudantes, não conseguem oferecer valores competitivos capazes de concorrer com os preços praticados pelas grandes empresas de educação que estavam nas proximidades, regiões e territórios ocupados pelo ensino presencial de uma instituição comunitária.

Nesse sentido, o entrevistado PLDB (24/04/2016), professor que participou das primeiras iniciativas e projetos de Educação a Distância na Unisc, declara que,

no intuito de manterem-se viáveis economicamente, muitas IES comunitárias buscaram e ainda buscam na Educação a Distância uma possibilidade de equilibrarem os seus orçamento.

No entanto, é inegável e importante que se reconheça que a Educação a Distância não é um projeto provisório de educação, pois já conquistou um espaço permanente na estrutura da organização do ensino superior em todo país.

A formação dos profissionais, na atualidade, deve, necessariamente, incorporar os novos modos de comunicação e de ensino e aprendizagem. Se as Instituições de Ensino Superior não capacitam os seus gestores, professores, técnicos administrativos e estudantes para que sejam capazes de aprender e ensinar em uma modalidade a distância que utiliza ambientes virtuais, que interage com sujeitos de outras regiões e culturas, entre outras, estão também, em certo sentido, deixando de cumprir o seu compromisso social de instituição de ensino.

Portanto, a Educação a Distância nas instituições comunitárias deveria ser algo mais presente e destacada. Apesar de um conjunto de limites e possibilidades no desenvolvimento das práticas administrativas e didático-pedagógicas, a Educação a Distância rompe determinados paradigmas de tempo, espaço, aprendizagem que precisam ser incorporados por uma instituição que trabalha justamente com a inovação e a transformação social.

Uma das grandes dificuldades da EaD está relacionada à sua situação de baixo prestígio no campo da educação (BELLONI, 2001), pois, foi sempre recorrente nas

entrevistas com os professores esse sentimento. Um professor do CST Eventos disse: “o mercado de trabalho vai sempre optar por um profissional vindo de um curso presencial e não desses cursinhos a distância” (PIHJ, 07/01/2016).

O estudante ESUW, entrevistado no dia 02/04/2017, perguntou à coordenação do curso superior de tecnologia a distância: “No momento de procurar emprego, há discriminação por parte das empresas?” Em resposta ouviu: “Em geral, não. Embora alguns setores da sociedade ainda mantenham preconceito em relação a profissionais graduados a distância, a resistência das empresas está cada vez menor, garante. Para ele, muitas corporações já encaram a modalidade como um diferencial positivo do currículo. “Para fazer um curso a distância, o estudante deve desenvolver algumas características que o mercado julga essenciais, como iniciativa, disciplina, organização, conhecimento de tecnologias e planejamento”, afirmou (CNFX, 20/05/2017).

Também ao concluir um curso de graduação em uma instituição de ensino superior, o que comprova que o estudante foi aprovado e recebeu o título de tecnólogo, licenciado ou bacharel – de acordo com a categoria do curso – é o diploma. Esse documento é exigido em diversas situações: ingresso em cargos públicos, contratações trabalhistas, participação em concorrências e licitações, entre muitas outras. Por isso, ter o diploma em mãos é tão importante. Se a EaD é reconhecida pelo MEC não há diferença nos diplomas emitidos pelos cursos presenciais ou a distância. Ambos têm a mesma validade para comprovação de título. Além disso, legalmente, no diploma não consta a informação sobre qual foi a modalidade em que o curso foi concluído, por isto não é necessário ter receio quanto à aprovação do mercado de trabalho pelo título.

No entanto, em todos esses questionamentos da validade ou não de um curso de graduação a distância na Unisc e a desconfiança de seu posicionamento no mercado de trabalho, constata-se a falta de melhor articulação interna da instituição para que dê o respaldo e a segurança ao estudante sobre o curso que está realizando. Praticamente inexistente uma comunicação interna que não apenas informe agendas e campanhas, uma comunicação que pautasse questões sobre a educação a distância na Instituição. Se houvesse essa preocupação seria possível interagir com os estudantes e, assim, trabalhar a identidade, a informação e o pertencimento na EaD.

Diante de algumas situações vivenciadas no cotidiano da IES percebe-se um problema de origem na Educação a Distância da Instituição, porque nunca houve um convencimento de

toda a comunidade acadêmica pela validade e importância dessa modalidade de ensino. Tampouco houve, por parte dos gestores institucionais, um enfrentamento diante das resistências dos professores e estudantes. Percebe-se que muitos argumentos contrários são oriundos de falas comuns, construídas a partir de visões simplistas e sustentadas por argumentos questionáveis e frágeis.

Um exemplo da fragilidade da Educação a Distância na Unisc foi o projeto de elaboração de uma disciplina, compartilhada por alguns cursos, de transformá-la cem por cento em disciplina a distância para os cursos presenciais que a têm em suas matrizes curriculares. Ao professor responsável para produzir o material para a disciplina e ministrar as aulas a distância foi destinada carga horária que o dispensou de horas de sala de aula em cursos presenciais, durante um ano. Houve todo um investimento institucional no projeto, porém, quando essa disciplina foi ofertada surgiram algumas dúvidas e questionamentos de coordenadores de cursos e estudantes sobre a imposição de uma disciplina a distância em um curso presencial. Entende-se que era apenas uma questão de administrar o problema e afirmar a continuidade do projeto, principalmente considerando-se que não era um número significativo de reclamações. No entanto, não tardou para que a gestão superior e os coordenadores de cursos tomassem a decisão de cancelar o projeto, com o retorno das aulas presenciais da disciplina.

Diante disso, um dos principais desafios da Unisc para os próximos anos é resolver a situação excludente em que se encontra a oferta de cursos superiores e disciplinas a distância na universidade. Criados no interior da universidade e contando com a colaboração e ação de poucos coordenadores e docentes, a Educação a Distância permanece apartada da maioria das ações acadêmicas e não recebe o mesmo status dos cursos presenciais.

Professores e associações, no entanto, rejeitam o modelo e o colocam como ensino de segunda categoria, supletivo, para ser oferecido para pessoas secundárias, impossibilitadas de alcançar os espaços e tempos do ensino presencial. É contraditório. Ao invés de compreender o grande alcance social do ensino superior a distância e ampliar as condições para que tenha níveis de excelência, buscam a sua supressão como opção válida de ensino e formação em nível superior (UNESCO, 2013, p. 123).

Dessa forma, uma pesquisa para que se possa compreender melhor o lugar que ocupa a Educação a Distância na instituição comunitária provavelmente ajudaria a superar esse desprestígio. Para tanto, é necessário que ela se transforme em objeto de pesquisa e esteja na

pauta dos planejamentos e estratégias da gestão superior, na área de graduação, claro, se esse for o entendimento dos envolvidos.

O estudo organizado por Behar (2013) concentra-se na temática das competências na Educação a Distância. Segundo os autores desse estudo, a modalidade a distância representa um desafio tanto para estudantes quanto para professores. Quando Belloni (2001) fala em “crise da educação” desencadeada pela Educação a Distância, também se refere a essa questão. Ou seja, o que a modalidade a distância exige de professores e estudantes em termos de requisitos que tornem viáveis a prática de ensino e aprendizagem através das tecnologias da informação e da comunicação?

Certamente podem ser mencionados, aqui, a capacidade de autogestão do ensino e conhecimento dos meios empregados na modalidade a distância. Essas competências, porém, não podem ser consideradas amplamente difundidas e presentes em todos os indivíduos que procuram cursos a distância. Muito pelo contrário, um número expressivo de estudantes supostamente não as tem. Alguns deles pensam em uma formação sem estudo, sem dedicação, totalmente “a distância” de um esforço. E, mais do que isso, principalmente em instituições de ensino superior que iniciam a implantação de atividades na modalidade a distância, muitos dos próprios docentes das instituições não estão capacitados para lidar com as novas formas de ensino e aprendizagem possibilitadas pela EaD, o que pode ter implicação na concepção da continuidade das atividades propostas. Alguns professores, por desconhecimento do universo metodológico da Educação a Distância, acreditam que as mesmas práticas utilizadas nas aulas presenciais funcionarão nas aulas a distância.

É compreensível, assim, que a Educação a Distância produza uma crise na educação, especialmente do modelo tradicional que ainda se perpetua nos espaços acadêmicos.

A partir do exposto, a implantação da modalidade a distância em IES comunitária sugere um duplo problema: um relacionado ao estudante e outro relacionado ao professor, os quais, por sua vez, no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na modalidade a distância, estão entrelaçados. Os modelos de Educação a Distância exigem do estudante competências de autoestudo e de autogestão que, talvez, muitos jovens adultos que procuram a EaD não tenham desenvolvido (BELLONI, 2001).

Também se exige do professor uma antecipação do trabalho quando ele organiza uma atividade a distância. Para que um curso ou atividade a distância aconteça de maneira eficiente, o planejamento antecipado de todo o componente curricular (disciplina) que vai

ministrar é algo imprescindível, sem espaço para a improvisação, causando, às vezes, dificuldades com aqueles docentes que não cumprem prazos. Além disso, o professor apresenta resistência e/ou dificuldade na produção dos cadernos pedagógicos, elaboração dos roteiros de estudos, busca de materiais complementares e a gravação de videoaula em estúdios de televisão.

Na Unisc, a Assessoria para Educação a Distância possui equipes técnicas capacitadas para auxiliar o professor em todas essas fases da preparação de sua aula ou do curso a distância. No entanto, conforme a entrevista com os responsáveis pela produção de materiais da EaD,

muitas vezes o professor não encaminha o roteiro de gravação da videoaula, a tempo de produzir um material mais didático para ser postado na Sala Virtual. A falta de planejamento do professor ocasiona a produção um vídeo enfadonho e monótono, que provavelmente o estudante que vai assistir se manifestará com críticas ao material disponibilizado a ele. (TJNL, 23/04/2017).

No entanto, percebe-se que, muitas vezes, a falta de planejamento e o conseqüente imprevisto estão relacionados diretamente ao desconhecimento da modalidade a distância, seus pressupostos didático-pedagógicos e a sua organização de tempo e espaço. Sabe-se que a transposição didática direta da metodologia que funciona bem na aula presencial não tem a mesma eficácia na modalidade a distância, pois, esta exige do educador desenvoltura com as tecnologias de informação e comunicação, além de uma mediação didática entre professor, estudantes e profissionais de apoio para elaboração dos materiais que serão utilizados.

Da mesma forma, a produção do material escrito, o caderno de estudos, pois, “além da dificuldade de produzir um texto com um formato mais dialogado, também se enfrenta, muitas vezes, a dificuldade de entrega antecipada desse material, o que possibilitaria uma correção pedagógica e ortográfica dos textos adequada” (TCBX, 23/04/2017). E também “a falta de planejamento e organização do docente, conseqüentemente, dificulta a diagramação e a organização do material na sala virtual” (TJNL, 23/04/2017).

Contudo, segundo Belloni (2001), há maior ênfase nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologias, produção de materiais) nos modelos de educação a distância em uso e pouca ou nenhuma consideração dos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação).

Nesse sentido, essa reflexão indaga pela relação entre os processos de ensino (ou seja, a parte institucional) e de aprendizagem (o que se refere ao estudante) no modelo de Educação a Distância adotado na Unisc.

Nesse sentido, transcreve-se o relato de um gestor dos cursos:

Nas reuniões de colegiados de cursos e do Núcleo Docente Estruturante dos cursos superiores de tecnologia a distância da Unisc, por vezes essas questões foram pautadas, mas não se transformaram efetivamente em ações que dessem conta das dificuldades envolvendo os professores e estudantes dos cursos referentes ao modelo de educação a distância adotado pela Unisc (GNFX, 20/05/2017).

Assim, além do aspecto do estudante, Belloni (2001, p. 46) ainda chama a atenção para outra questão que não pode ser desconsiderada em qualquer discussão sobre Educação a Distância,

diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, uma das questões centrais na análise da EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado.

A partir do exposto, portanto, pode-se constatar um duplo problema. De um lado, é preciso indagar pelo sujeito aprendente, as suas características, competências, necessidades, anseios e expectativas em relação à formação buscada e quais as implicações para a modalidade de ensino/aprendizagem adotada pela instituição, especificamente a EaD. Ou seja, o modelo de EaD adotado pela instituição corresponde às necessidades e aos perfis dos aprendentes? Que implicações podem decorrer daí para o planejamento das atividades da instituição? De outro lado, é consenso na bibliografia sobre EaD que essa modalidade de ensino/aprendizagem exige um novo perfil docente, e que essa questão é, muitas vezes, polêmica. Ela pode ser especialmente tensa quando as instituições tradicionais de ensino se encontram em fase de transição de um sistema essencialmente presencial para modalidades híbridas (parte a distância e parte presencial) ou totalmente a distância.

Fala-se que há então uma “transformação do professor de uma entidade puramente individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2001, p. 81). Em outras palavras, a Educação a Distância, devido à complexificação do processo de ensino/aprendizagem, exige a atuação de diferentes profissionais que integrarão esse processo (professor autor, tutor,



designer instrucional, suporte, monitoria de centros de apoio presencial...), e não mais unicamente o professor em sala de aula.

O professor PELS (17/08/2016) relata que,

muitas vezes, nossas falhas na preparação dos momentos que antecedem a aula ir para o ar, ou seja, disponibilizada na Sala Virtual da Unisc, é pura insegurança e falta de habilidade com esse novo mundo tão tecnológico. Em sala de aula eu me garanto, tenho o conhecimento e sei transmiti-lo para os alunos. Mas dentro de um estúdio, gravando uma videoaula, dá um branco, não sei nem onde pôr as mãos.

Em continuidade a essa reflexão sobre a atuação docente em cursos a distância, outro professor resume essa questão, ao dizer que

a diferença entre o planejamento de uma aula presencial para uma aula a distância é que eu deixo de ser solitário com o meu trabalho. No planejamento de uma atividade a distância eu agrego uma equipe de profissionais que me auxiliam na elaboração dos materiais que serão utilizados. Esse é o grande ganho de quem vem trabalhar nos cursos a distância (PRSA, 10/09/2016).

A Educação a Distância quer ser uma dessas ferramentas que buscam atender às necessidades atuais de formação contínua e de atualização de profissionais. Contudo, para que ela possa efetivamente corresponder às necessidades de determinada sociedade e região, há carência de estudos regionais que possam contribuir para o direcionamento das estratégias pedagógicas e culturais próprias de cada região. Além disso, o estudo das características regionais contribui para dar melhor suporte no que concerne à proposta de Educação a Distância a ser construída e adotada, considerando-se que não existem propostas únicas e padronizadas. A Educação a Distância precisa estar afinada com a cultura regional das comunidades que vão desenvolver suas ações.

Esse conhecimento do contexto dos cursos de graduação, mesmo na modalidade a distância, é uma exigência do Ministério da Educação. Na educação presencial a região física está demarcada pela sua área de abrangência regional. Da mesma forma os polos de apoio presencial para a educação distância determinam a abrangência dos cursos a distância que serão ofertados.

Nos atos de autorização ou reconhecimento dos cursos de graduação, a avaliação do Inep, no momento da visita *in loco*, exige do curso a distância que vai ocupar o espaço físico do polo, em suas atividades presenciais, o uso da biblioteca, laboratório de informática, secretaria, avaliações presenciais obrigatórias, entre outras a comprovação de ações nas regiões de abrangência, através da extensão e pesquisa. Observa-se, na dimensão 1,

“organização didático-pedagógica” do instrumento de avaliação de curso (INEP, 2015), o que segue:

- Contexto educacional: quando o PPC do curso contempla, de maneira (excelente), as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental.

- Políticas institucionais no âmbito: quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira (excelente), âmbito do curso.

Na análise realizada dos Projetos Pedagógicos dos cursos superiores de tecnologia em Eventos, Gestão Comercial e Negócios Imobiliários (2014) não estão descritas a política que a Unisc adotará para implementar a pesquisa e extensão no âmbito dos cursos e nos polos da Instituição. Também inexistem uma contextualização que apresente a origem do projeto de curso, estudo de viabilidade econômica, relevância para as regiões de abrangência tanto da sede quanto dos polos. Encontra-se descrito na parte inicial dos três projetos pedagógicos dos cursos o mesmo formato/textos para a contextualização (item 3). Além de um quadro com os dados gerais dos cursos (item 3.1) em que está descrito o histórico e trajetória:

O Curso Superior de Tecnologia – CST em (Eventos, Gestão Comercial e Negócios Imobiliários) teve seu Projeto Pedagógico aprovado institucionalmente no Conselho de Graduação em 13 de agosto de 2013. O primeiro processo seletivo foi ofertado em 05 de dezembro de 2013 e o início das atividades do curso aconteceu em 12 de março de 2014.

Deste então, a coordenação e o NDE do curso, juntamente com a Assessoria para EAD da Coordenação Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação e da equipe da Assessoria para EAD da UNISC, está em constante monitoramento e avaliação de todas as rotinas do curso. No decorrer da primeira metade do conjunto de disciplinas, já foi possível identificar algumas rotinas que precisavam de mudanças ou adaptações. Algumas destas mudanças/adaptações foram implantadas quase que imediatamente a sua identificação, outras, no entanto, por estarem relacionadas a processos mais estruturantes do curso, demandam um tempo maior de avaliação e poderão vir a ser implantadas a partir da próxima oferta do curso (PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CST A DISTÂNCIA, 2015, p. 15-16).

Em complemento à análise dos projetos pedagógicos dos cursos, analisaram-se os Planos de Ensino de todas as disciplinas dos três cursos. Contudo, mesmo algumas ementas das disciplinas mais específicas de cada curso, descrevendo princípios do desenvolvimento regional, nas ações didático-pedagógicas propostas não se identificou a materialização das atividades pelos professores.

Também se observou que, em alguns trabalhos escolares que envolviam pesquisas, poucas temáticas regionais foram desenvolvidas pelos docentes. À medida que houve a

ausência das ações de pesquisa e de extensão, mais institucional, isso não permitiu que houvesse a afirmação da territorialidade da Educação a Distância nos polos da Unisc. Novamente se percebe a não configuração da universidade nesse novo território em que, obviamente, os princípios do desenvolvimento regional não estavam presentes nas discussões das disciplinas, nos trabalhos e, conseqüentemente, nem nas comunidades regionais.

Apesar da exigência do Ministério da Educação, como um padrão de qualidade para os cursos, e sendo um dos princípios fundantes da Unisc o caráter comunitário, não houve maior articulação entre os polos, cursos, estudantes e comunidades regionais. Certamente, essas situações contribuíram para a falta de identidade regional e, ao mesmo tempo, geraram um distanciamento das comunidades para com esses cursos ao não os associar à Unisc.

Na continuidade das ponderações desta categoria sobre a Educação a Distância e o desenvolvimento regional, é importante que também se reflita sobre as tecnologias na educação. As rápidas transformações, principalmente nas tecnologias empregadas na Educação a Distância, exigem dos profissionais, que com ela atuam, capacidades de novas aprendizagens, rupturas e adaptação extremamente velozes, semelhante ao que acontece na dinâmica de transformações do mundo.

Belloni (2001, p. 102-103) descreve com precisão a necessidade de melhor compreensão do perfil do estudante, considerando que a modalidade a distância se centra muito mais no estudante e no seu papel como protagonista na construção do conhecimento:

Um processo educativo centrado no estudante significa não apenas a introdução de novas tecnologias na sala de aula, mas principalmente uma reorganização de todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de autoaprendizagem. Esta verdadeira revolução na prática pedagógica implica um conhecimento seguro da clientela: suas características socioculturais, suas necessidades e expectativas com relação àquilo que a educação pode lhe oferecer.

Os modelos instrucionais tradicionais privilegiam o treinamento do estudante para o desempenho de determinada atividade, sem levar em consideração a sua autonomia, capacidade de construção do conhecimento e o seu papel do sujeito no processo de construção do conhecimento. Isso tem sido definitivamente alterado pela inserção da Educação a Distância como modalidade de ensino e aprendizagem reconhecida, embora coexistam modelos em que prevaleça a simples repetição dos conteúdos.

Do mesmo modo que no ensino presencial, também na EaD podem ser organizados ambientes de aprendizagem e verdadeira construção de conhecimento ou então podem ocorrer práticas de simples reprodução.

Assim, além do exposto, para que se alcance um modelo viável de EaD, Belloni (2001) considera fundamental que se criem estruturas que possibilitem a interação dos estudantes com a instituição, com professores, tutores e entre eles mesmos. Especialmente no Brasil essa necessidade se faz presente, considerando-se que o nível de cultura geral é bastante frágil. As possibilidades de apoio presencial são, assim, essenciais, tanto para dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas quanto para questões de ordem técnica.

Nesse aspecto também é possível perceber que a função do professor assume novas características, as quais, muitas vezes, exigirão dele competências até então não desenvolvidas. Por essa razão, compreender melhor qual o papel da tutoria na Educação a Distância e de que modo isto se relaciona com o docente tradicional também é significativo.

“Nos cursos de graduação da Unisc a função do tutor foi desenvolvida pelo próprio professor da disciplina, tendo em vista que as turmas tinham um número muito reduzido de estudantes, em média 20 acadêmicos. Não havendo necessidade do trabalho de tutoria. O próprio professor realizada a mediação diária com os estudantes (GNFX, 20/05/2017)”, relata o coordenador dos cursos de graduação a distância. Registra-se que os tutores atuavam no curso quando este atingisse um número maior de 60 estudantes.

Dessa maneira, diante das reflexões construídas até aqui, observa-se que o êxito de um curso na modalidade a distância acontece a partir de um conjunto de ações, e não somente na garantia de um eficiente profissional docente em cursos presenciais. Existe a necessidade de um educador que se permita reconstruir um processo didático-pedagógico a partir de uma lógica a distância, e, conseqüentemente, ele trabalhará com concepções e metodologias de ensino que venham ao encontro de um trabalho adequado e ajustado para a Educação a Distância. Outro trabalho para o educador trata-se da necessidade de compor um conjunto de ações relacionadas aos aspectos e problemáticas regionais, trazendo e ilustrando suas atividades didático-pedagógicas a partir da história, de demandas, de culturas, entre outros, das regiões dos polos e dos estudantes do curso.

Para isso, entende-se que o desenvolvimento regional não é o resultado de uma construção apenas teórica ou acadêmica do conceito de desenvolvimento, mas sim uma necessidade real, uma forma de gerir mais eficazmente os fatores de desenvolvimento, tanto

no melhor uso dos recursos quanto na garantia de maior participação dos diferentes atores sociais. Deve ainda procurar soluções para os problemas criados pela dinâmica da economia global, especialmente no que respeita à atenuação dos cada vez mais evidentes desequilíbrios espaciais.

Dentre outros aspectos, é possível identificar os objetivos fundamentais do desenvolvimento regional através do combate às assimetrias regionais; do aproveitamento dos recursos e potencialidades endógenos das regiões; da promoção do ordenamento do território; da garantia da participação dos cidadãos na resolução dos problemas regionais, entre outras situações relevantes para as comunidades locais.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Unisc, no que se refere à Graduação especificamente, traduzem a definição de políticas e o planejamento na universidade, as quais se propõem a implantar e/ou implementar ações que atendam as demandas regionais em termos de investimentos físicos, materiais e humanos, contemplando, dessa maneira, as Dimensões – Pedagógica, Corpo Docente e Infraestrutura.

Dentre as Políticas Institucionais previstas no PDI e PPI, destaca-se a Política de inserção da graduação na comunidade regional e, a partir desta, a diretriz de implantação, consolidação e valorização dos diferentes *campi* da Instituição, considerando-se as demandas, as oportunidades, as estruturas existentes, a relevância social dos cursos de graduação e o planejamento institucional. Dessa forma, a oferta dos cursos superiores de tecnologia a distância apresenta-se como uma resposta/proposta à demanda regional.

Conforme o Projeto Pedagógico Institucional (Dimensão Graduação), a UNISC,

enquanto uma universidade comunitária mantém um importante envolvimento com a comunidade regional nas suas áreas de abrangência. Tal envolvimento é fundamental para uma universidade, no sentido de que opera através da educação, reforçando o que a comunidade tem de positivo e desenvolvendo as potencialidades regionais, através da instrumentalização que o saber possibilita, valorizando a pluralidade de necessidades, a pluralidade de conhecimento e a pluralidade humana, social e cultural.

Também o PDI descreve a questão da responsabilidade com a região.

Na UNISC, o compromisso com a realidade regional de suas áreas de abrangência é expresso pelo objetivo institucional de aumentar a inserção social e ser protagonista no desenvolvimento da região, traduzido por ações institucionais definidas a partir das demandas e necessidades comunitárias.

Para tanto, o conjunto dos sujeitos dos cursos superiores de tecnologia a distância defendem a necessidade de formação de um profissional egresso do curso, comprometido com a atuação ética, respeito ao outro, capacidade de discernimento, criticidade, participação, criatividade, compromisso com a sociedade e suas necessidades de transformação.

De acordo com os projetos de cursos,

o profissional egresso da UNISC deve estar capacitado a compreender a realidade e desenvolver novas tecnologias, tendo como base a identificação e resolução de problemas considerados em seus múltiplos determinantes, quais sejam: políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais. Nesse sentido a proposta dos CST em Gestão Comercial, Eventos e Negócios Imobiliários da UNISC atende aos interesses individuais dos alunos, as necessidades do mercado de trabalho e as solicitações dos segmentos empregadores da região, o que justifica plenamente seu lugar na Instituição.

Os cursos de graduação de Educação a Distância da Unisc estão embasados em uma proposta pedagógica que prioriza a sua viabilização a partir da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, redes de comunicação e material didático. As matrizes teóricas e as diretrizes para o desenvolvimento da Educação a Distância baseiam-se no uso das tecnologias de informação e comunicação, no processo de ensinar e aprender, no estímulo à autonomia e interatividade do estudante, na busca por construir ambientes colaborativos e na elaboração de materiais interativos visando à construção coletiva do conhecimento.

Nessa perspectiva, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação a distância adotam, como princípio norteador dessa modalidade de ensino, “um diálogo didático mediado entre o professor (instituição) e o estudante que, localizado em espaço diferente daquele, aprende de forma independente (cooperativa)” (ARETTIO, 2001, p. 41).

Com base nesse pressuposto, a Educação a Distância adota estratégias em que a centralidade do processo está no estudante e não na turma. Esse estudante deve ser considerado um sujeito do seu aprendizado, desenvolvendo autonomia quanto à organização de estratégias de estudo e independência em relação ao professor que o orienta no sentido do “aprender a aprender e aprender a fazer”.

De acordo com os projetos pedagógicos, a produção e o uso de meios didáticos que favoreçam a aprendizagem são definidos com base em diretrizes que devem considerar as especificidades da Educação a Distância quanto à linguagem, interatividade e dialogicidade; aos meios nos quais esses materiais serão disponibilizados de forma virtual; e a realidade do estudante para o qual o material está sendo elaborado.

A experiência com a oferta de cursos de nível superior na modalidade a distância na Unisc tem sinalizado alguns desafios a serem enfrentados. Os estudantes da Educação a Distância possuem uma trajetória de formação educacional fundamentada na modalidade de ensino presencial. Nesse sentido, por serem oriundos dessa modalidade, trazem consigo as referências de uma forma de aprender que se baseia no contato direto com o professor e a sala de aula. Essa condição requer do estudante o desenvolvimento de competências e habilidades no uso das tecnologias da informação e comunicação para viabilizar seu processo de aprendizagem, superando, assim, a exigência da presencialidade física, típica do modelo tradicional de ensino.

No percurso do funcionamento dos cursos, nessa modalidade, deve-se registrar o aprimoramento na produção de materiais didáticos que passaram por revisão de conteúdos e ampliação dos formatos disponíveis para o estudante. Prioritariamente, foram incorporados à realidade da EaD materiais digitais e interativos.

Outro aspecto que denota avanços diz respeito à capacitação de professores para atuar na Educação a Distância. A experiência com a modalidade ampliou a compreensão acerca da dinâmica que envolve os diferentes sujeitos, seus papéis e atribuições no âmbito de funcionamento da rede de ensino, contribuindo para a verticalização das ações mais significativas pertinentes à formação de professores e tutores.

Na continuidade das reflexões, a temática sobre desenvolvimento regional tem sido cada vez mais evidenciada por diversos segmentos da sociedade, no entanto, o entendimento dos principais conceitos e também dos seus desdobramentos nas práticas didático-pedagógicas dos cursos a distância ainda são incipientes. Para melhor entendimento, buscou-se na literatura os fundamentos sobre o desenvolvimento.

Em relação às concepções sobre desenvolvimento regional, são importantes algumas conceituações e, para isso, buscou-se entender, em primeiro lugar, a origem do termo desenvolvimento e, a seguir, as suas relações com o regional.

Cerqueira e Facchina (2005, p. 5) enfatizam que o desenvolvimento “pressupõe um processo de inclusão social, com uma vasta gama de oportunidades e opções para as pessoas”. Por outra vertente, Levy e Joyal (2011, p. 81) enfatizam que o conceito de desenvolvimento é construído “sobre o avesso de sua própria imagem, o subdesenvolvimento ou a ausência do desenvolvimento”. Com essa afirmação, os autores se reportam à concepção de um

desenvolvimento voltado para o progresso, com perspectivas de geração de resultados imediatos e consistentes.

Dessa maneira, a temática sobre o desenvolvimento regional trouxe uma nova visão das origens dos grupos ou comunidades, pois são voltadas a potencializar as culturas, identidades, de forma a incentivar melhores possibilidades de vida sustentável para os seus atores, respeitando as suas particularidades, e alguns estudiosos trouxeram questões importantes para o entendimento desse assunto.

Com o intuito principal que orienta o desenvolvimento dessa reflexão é preciso: argumentar que, em processos de formação no âmbito das ciências sociais aplicadas, essa modalidade de educação pode promover a criação de conhecimento sobre as realidades socioeconômicas e políticas imediatas dos estudantes, ajudando a formar massa crítica e capacidades voltadas à promoção do desenvolvimento regional. O espírito do estudo encontra-se em sintonia com o disposto na referida Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), quanto às finalidades da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...] III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

[...]

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 1996)

Não é escassa a importância atribuída às instituições, de modo geral nas abordagens sobre o desenvolvimento regional. Isso se torna evidente quando se enfatizam, no ambiente institucional, processos de aprendizagem, difusão de conhecimento e inovação sob diferentes enfoques, e considerando amplo o leque de significados do termo instituição.

A ênfase não surpreende, pois, as instituições se distinguem em quaisquer projetos de promoção do desenvolvimento na escala regional, como os implantados no marco da descentralização das funções do Estado, tendência observada em vários países nas últimas décadas, inclusive no Brasil (BOISIER, 1996; LINS, 2011).

Um motivo para esse destaque do conhecimento no ambiente institucional é que a configuração de tal ambiente (com presença pública ou privada, formal ou informal) é



alicerce básico da aprendizagem e da inovação, decisiva perante os imperativos da globalização.

Cabe dizer o mesmo sobre o papel das instituições no encorajamento da cooperação entre os atores presentes nos territórios. De fato, a cooperação revela-se fundamental à dinâmica das regiões, conforme sugerido, por exemplo, nos estudos editados por Vanier (2009), vinculando-se a isso o caráter estratégico da sua promoção.

A universidade destaca-se entre as instituições que promovem a construção da aprendizagem, a difusão do conhecimento e a inovação, notadamente no âmbito regional. A rigor, pelo fato de integrar o sistema de produção e disseminação de conhecimento, a instituição universitária desempenha funções imprescindíveis ao desenvolvimento, em sentido amplo, algo tanto mais significativo, considerando-se as exigências representadas pela globalização.

Mas são muitas as limitações e dificuldades que cercam as interações externas da universidade, afetando o desempenho dessa instituição na promoção do desenvolvimento regional. Um aspecto do problema é que essa participação sempre representa o encontro entre duas esferas distintas, que tendem a apresentar lógicas específicas: a própria universidade, com suas funções amplas, definidas e protagonizadas com sentido de universalidade, e o território infectado de interesses mais imediatos e pragmáticos.

De qualquer maneira, boa parte dos empecilhos que atrapalham o diálogo se refere à própria atuação universitária, muitas vezes incapaz de chegar a determinadas regiões, seja pelas condutas dos seus agentes quanto à produção e disseminação de conhecimento (temas e discursos por demais acadêmicos), seja pela precariedade no âmbito comunicacional. Mas também o ambiente regional pode ser fonte de problemas, em especial quando os setores privado e público do território não conseguem alcançar a universidade ou sequer têm maior interesse no envolvimento com essa instituição.

Daí, conclui-se que a própria gestão universitária precisa agir. Pertence ao seu conjunto de atribuições facilitarem a comunicação entre as atividades da universidade, mostrando suas potencialidades e o ambiente no qual essa entidade tem presença direta. De fato, projetar-se na comunidade significa, antes de tudo, informar sobre si mesma. A iniciativa da universidade é essencial, atraindo a comunidade com adequada comunicação dos resultados das suas pesquisas e demonstração da utilidade e do interesse do que realiza.

De outra parte, adaptar-se a realidades que se modificam, incorporando novas demandas à agenda de estudos e pesquisas significa estabelecer sintonia com a vida extramuros e inclinação institucional em busca de respostas para problemas reais. Não se trata de confinar as atividades universitárias às necessidades e demandas locais, mas de avançar na absorção da dimensão territorial, ao lado de outras escalas. Tal ação mostra-se incontornável se o fato de ajudar a promover o desenvolvimento na escala regional for considerado fator integrante do rol de objetivos da instituição universitária.

Assim, para participar na promoção do desenvolvimento, a universidade precisa incorporar um modo de gestão compatível com tal interesse. Iniciativa bem-vinda em quaisquer circunstâncias no que diz respeito às rotinas administrativas que sempre podem ser melhoradas nos seus processos burocráticos, sobretudo com a agilização dos procedimentos.

Nesse plano, a melhor vinculação entre os conteúdos estudados e a realidade imediata dos estudantes revela-se medida estratégica visando ao desenvolvimento regional. Naturalmente, o mesmo ocorre em relação à pesquisa, nutriente básico do que se estuda. No tocante propriamente à organização do ensino, a projeção na comunidade há de significar, inclusive, percepção sobre as necessidades regionais em matéria profissional.

Tudo isso pode ressoar na criação de cursos novos ou na adaptação de formações já disponibilizadas. Reestruturar currículos, introduzir conteúdos que também contenham proximidade temática aos interesses regionais e adequar métodos de aprendizagem e procedimentos didáticos, de forma geral, são ações mercedoras de atenção.

A Educação a Distância mostra-se um instrumento para intensificar a participação da universidade na promoção do desenvolvimento regional, além de constituir uma inovação no panorama universitário brasileiro. Note-se que, em si mesma, a presença física da EaD – por meio dos polos de apoio presencial – afeta os locais envolvidos, inclusive estimulando atividades econômicas, principalmente quando se trata de pequenos municípios.

Pela sua própria natureza, e guardando fidelidade com os objetivos gerais da sua implantação, essa modalidade de educação representa o alcance de pessoas que, de outra forma, dificilmente teriam acesso à educação superior em quantidade expressiva. Ora, tal fato é, em si mesmo, portador de avanços importantes em relação ao estímulo e apoio ao desenvolvimento regional, pela inerente potencialidade de aprofundamento intelectual e o fortalecimento técnico e profissional em nível dos territórios.

À medida que essa modalidade de educação incorpore, nos seus conteúdos programáticos, assuntos que exibam proximidade com as realidades territoriais em que estão inseridos, propiciam a aproximação entre a formação acadêmica e o desenvolvimento regional. Mas, mesmo que a formação disponibilizada seja de perfil tradicional, quer dizer, com conteúdos disciplinares clássicos, sem aderência mais ou menos explícita aos problemas vivenciados pelos estudantes, ainda assim é possível promover a constituição de massa crítica e a capacidade de intervenção regional por meio da pesquisa como parte da formação.

Faz-se referência, aqui, em primeiro lugar, aos trabalhos de conclusão dos cursos de graduação. O estímulo à abordagem de temas regionais, frutificando na opção por tais assuntos, representa oportunidade para um exercício analítico realizado conforme a proposta acadêmica e científica, e, principalmente, significa produção de conhecimento sobre a realidade territorial, nos seus diversos aspectos. Em uma palavra, representa oportunidade de contribuir para a promoção e análise do desenvolvimento regional.

Argumentou-se, nessa categoria, que a Educação a Distância é capaz de promover a criação de conhecimento sobre as realidades socioeconômicas e políticas imediatas dos estudantes, cujo envolvimento gravita em torno de diferentes polos de apoio presencial, ou seja, no âmbito dos territórios vividos.

Por realidades imediatas quer se dizer a escala municipal ou regional do transcurso das experiências de vida e trabalho dos estudantes. Esse tipo de formação é, assim, apto a contribuir para a obtenção de massa crítica e a capacitação voltada ao apoio e estímulo ao desenvolvimento regional, uma finalidade contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme assinalado anteriormente.

A educação tem papel fundamental para o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma sociedade, formando pessoas capazes de promover transformações e, conseqüentemente, melhorias na qualidade de vida da população. Diante das contribuições dos autores apresentados e das reflexões elaboradas pôde-se refletir sobre a importância da educação no desenvolvimento de uma comunidade regional e também das possibilidades de inclusão que a Educação a Distância proporciona à sociedade. As universidades desempenham um papel importante na formação de cidadãos capazes de se transformarem em protagonistas das mudanças que podem ocorrer.

### 5.3 A Gestão institucional na graduação a distância

Nesta categoria objetiva-se analisar a gestão institucional referente à implementação dos cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância na Unisc, buscando melhor compreensão das especificidades, dificuldades, estratégias, encaminhamentos e decisões no âmbito da gestão superior e básica da Universidade de Santa Cruz do Sul.

A gestão em Educação a Distância é demasiadamente complexa e dinâmica, sendo essencial que o seu gestor tenha conhecimento dos diversos aspectos e elementos envolvidos na modalidade a distância, tornando-se um fator de extrema importância para a implementação dos cursos de graduação e sua manutenção.

Para Moreira, Safanelli, Cardoso e Battisti (2007, p. 3),

a criação e manutenção de um curso na modalidade a distância exige bem mais do que uma simples discussão do melhor modelo pedagógico ou estrutura curricular; exige um adequado gerenciamento, a fim de se garantir efetivamente o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos.

Um dos primeiros desafios da gestão institucional é estruturar os recursos da universidade para iniciar a oferta de cursos na modalidade a distância. Geralmente, as universidades não estão preparadas para a reestruturação institucional que esta oferta exige, por acreditarem que essa modalidade exija menos recursos e mais receita. Traçar estratégias de implantação é essencial nessa fase de institucionalização da Educação a Distância nas universidades brasileiras.

De acordo com um depoimento sobre o início das atividades a distância na Instituição, o entrevistado relata que “uma tendência a ser evitada é a criação de guetos de Educação a Distância na instituição de forma a não ter uma estrutura paralela à educação presencial para cuidar dessa modalidade de educação” (PVTX, 23/05/2017).

A Educação a Distância deveria estar bem concebida e enraizada em todos os departamentos e colegiados de cursos da instituição. No entanto, percebe-se que não está. Poucas vezes a modalidade é discutida de modo construtivo nas reuniões de gestão, pois sempre é considerada ameaça que destruiria a hegemonia da educação presencial.

Um coordenador de curso admite: “Aqui não queremos EaD. Não estamos preparados para isso. O aluno também não quer. Ele precisa conversar com o professor e conviver com os colegas. Vamos deixar a Educação a Distância para esses aventureiros que normalmente abrem Polos EaD aqui na cidade”. (GSMS, 10/09/2016).

O desafio está na mudança de mentalidade de toda a comunidade universitária em prol de uma Educação a Distância, o que exige um trabalho descentralizado e participativo na capilarização das discussões entre os sujeitos em seus respectivos setores institucionais.

A implementação da modalidade de Educação a Distância, visando à convivência harmônica e integralmente inter-relacionada com a educação presencial, exige mudança em toda a estrutura organizacional da instituição, tanto em termos de recursos materiais, humanos, financeiros quanto informacionais e espaço-temporais. Tudo isso precisa ser bem administrado pelos gestores superiores em suas decisões de planejamento, organização, direção e monitoramento dos processos. “Os setores não respondem prontamente às demandas dos cursos presenciais; sempre é reportado de como o presencial faria o encaminhamento. Em muitos setores, mesmo existindo um fluxo desenhado para a Educação a Distância, o técnico administrativo procura associar ao encaminhamento que seria dado no presencial”. (TJHD, 23/03/2017).

Como lidar com essa falta de cultura institucional com a Educação a Distância? A esse desafio, muitos outros são postos cotidianamente aos grupos gestores da EaD da instituição que se propõe a oferecer cursos nessa modalidade.

Em entrevista, um membro da equipe técnica da Assessoria para Educação a Distância lembra que “os referenciais de qualidade para Educação a Distância, do Ministério da Educação, destacam a importância do processo de gestão para o desenvolvimento de um bom sistema de educação a distância em cada IES” (TCAB, 10/10/2017).

A gestão dos cursos de graduação na modalidade a distância possui características, tecnologias, formatos e linguagens diferenciados, pois se trata da quebra da cultura do ensino presencial e da sua forma de administração, sendo uma modalidade de educação que utiliza recursos tecnológicos para os processos de gestão acadêmica, administrativa e para o desenvolvimento de atividades de ensino. Portanto, é essencial que a gestão superior tenha conhecimento das particularidades que envolvem essa modalidade, exigindo administração, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, humanos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes com essas características.

Segundo Rumble,

a gestão é o processo que permite conduzir, com apoio do pessoal envolvido, uma atividade com eficiência e eficácia. A gestão é um exercício comum a todas as organizações, quer tenham finalidade lucrativa ou não. O ensino não é uma exceção. É fundamental, para os diferentes atores do processo, que a gestão do ensino seja eficiente e eficaz (RUMBLE, 2003, p.13).

Nos últimos anos, no âmbito da gestão superior da Unisc, ocorreu uma sequência de encaminhamentos que, respeitadas as decisões superiores, questiona-se o quanto contribuíram para a não consolidação e/ou aumentar a fragilidade da graduação a distância na Unisc.

A entrada das primeiras turmas de estudantes da graduação a distância nos três cursos (Eventos, Negócios Imobiliários e Gestão Comercial) já causou certa decepção institucional. O número de estudantes ficou muito aquém do esperado e orçado para os cursos. Mas para viabilizar o início dos cursos e deixá-los menos deficitários foram tomadas algumas decisões de forma coletiva, reunindo a comissão de elaboração dos cursos, pró-reitoria de graduação, pró-reitoria de administração, chefes de departamentos em que as disciplinas dos cursos estavam alocadas e decidiu-se que: haveria apenas um coordenador designado para os três cursos; a Assessoria para Educação a Distância reduziria seu quadro de técnicos administrativos (foram oito desligamentos de profissionais) e as disciplinas iniciais dos cursos seriam compartilhadas, reduzindo contratações de professores; não haveria contratação de tutores presenciais e a distância devido ao baixo número de estudantes por turmas, o próprio professor da disciplina assumiria esse trabalho; e que seria realizado um próximo processo seletivo com entrada flexibilizada para o aumento de número de estudante para as turmas iniciais, entre outras medidas.

No entanto, depois do primeiro semestre de funcionamento dos cursos houve um conjunto de decisões da gestão superior que levou a instituição a optar por apenas um ingresso de estudantes, considerando-se que, no segundo vestibular, para ingresso no segundo semestre de 2014, houve uma baixa procura de estudantes para os cursos oferecidos, levando ao cancelamento da oferta.

Assim, os três cursos de graduação a distância tiveram somente uma entrada de vestibular, ocasionando um número bastante reduzido de estudantes nos cinco semestres em que esteve ativo, de fevereiro de 2014 a julho de 2016.

De acordo com a Ata da Reitoria n. 1059/2014, de 9 de junho de 2014, optou-se por cancelar o processo seletivo dos estudantes inscritos devido à baixa procura por interessados

nos cursos de graduação a distância. Salienta-se que houve uma mudança na decisão anterior. A ideia era de que, independente do número de estudantes inscritos, todos ingressariam para compor e aumentar as turmas que haviam iniciado no semestre anterior. Havia um plano pedagógico de recuperar, posteriormente, as disciplinas do primeiro módulo.

Análise das inscrições para o processo seletivo de inverno. O Coordenador de Graduação apresentou o número de candidatos inscritos, por curso, para a realização do Processo Seletivo Presencial – Vestibular de Inverno 2014/2, no próximo dia quatorze de junho, em Santa Cruz do Sul. O total de inscritos é praticamente o mesmo do Vestibular de Inverno 2013/2. Após análise dos números apresentados, foi definida a não oferta do Processo Seletivo para o Curso Superior de Tecnologia em EC (presencial), por não ter atingido o número mínimo de candidatos inscritos com Ensino Médio concluído, conforme exigência do Edital. Os demais cursos terão o Processo Seletivo Presencial oferecido em Santa Cruz do Sul. Já o número de inscrições para os cursos na modalidade EaD foi muito baixo, implicando, por isso, o cancelamento total do Processo Seletivo de cursos na modalidade EaD nos polos referidos no Edital. (Ata da Reitoria n. 1059/2014, de 9 de junho de 2014).

A partir de todo um tensionamento dos colegiados dos cursos de graduação a distância, da coordenação da Assessoria para Educação a Distância e demais interessados na continuidade de oferta dos referidos cursos, a gestão superior pautou a Educação a Distância na Reunião de Reitoria n. 1065/2014, realizada em 04 agosto de 2014.

Oferecimento dos cursos em Educação a Distância – EaD no processo seletivo de verão. Vários dos presentes se manifestaram a respeito dos cursos de graduação em EaD, atualmente oferecidos pela UNISC. Em virtude do baixo número de estudantes matriculados, esses cursos são deficitários. Há um consenso de que falta cultura de EaD na Instituição e que os cursos atuais não são muito atraentes. Para que se pudesse tomar uma decisão a respeito da oferta ou não dos cursos de graduação em EaD no próximo processo seletivo, a PROGRAD comprometeu-se a apresentar, em futura reunião, dados a respeito da EaD da UNISC e de outras instituições do Estado e do Brasil, envolvendo tipos de cursos, cursos e instituições mais exitosos, tendências de metodologia utilizadas, dentre outras informações. (Ata de Reitoria n. 1065/2014, realizada em 04 agosto de 2014).

É possível refletir sobre alguns encaminhamentos dados nessa reunião de 04 de agosto de 2014. O parâmetro de análise da viabilidade dos cursos de graduação a distância é o econômico, ou seja, “são deficitários”. Por mais que se entenda a necessidade de uma sustentação financeira do curso, não é dada a oportunidade de se reavaliar alguns aspectos que poderiam amenizar a situação. Em outras situações semelhantes de cursos presenciais houve uma continuidade bem maior do curso que permitiu sua reorganização ou, de fato, sua extinção. Foi dada uma oportunidade além de um processo seletivo e não o cancelamento imediato. Alguns cursos de graduação presencial foram e ainda estão em atividade com

números bem reduzidos de estudantes. Confirma-se que realmente falta cultura de EaD nessa Instituição.

Outro aspecto pautado nessa reunião foi a necessidade de olhar a realidade externa da Educação a Distância, que é totalmente pertinente quando é comparada a partir de instituições que encaminham a EaD da mesma maneira. Comparar os encaminhamentos da EaD de uma instituição comunitária com uma instituição de mercado, o resultado será sempre deturpado. As gestões são muito diferentes. Também, nessa reunião, discutiu-se outro fato: de que os “cursos” não são atraentes. Sabe-se que desde a origem dos cursos de graduação a distância, em nenhum momento foi realizado um estudo especializado de demandas do mercado e de *marketing* de divulgação dos cursos.

Em 2006, quando se optou pela organização de projetos pedagógicos desses cursos a distância, o critério de escolha foi a sugestão do catálogo de cursos proposto pelo Ministério da Educação e a oferta de cursos que não exigiam investimento institucional em laboratórios, confirma um membro da comissão organizadoras dos projetos EaD, em 2006. (TJLL, 29/04/2017).

No entanto, a Ata da reunião de Reitoria n. 1067/2014, de 18 de agosto de 2014, além de cancelar a oferta dos cursos para 2015, providenciou a criação de uma comissão para buscar dados e orientação sobre a Educação a Distância na Unisc. Observa-se que a Comissão foi formada integralmente por membros da Reitoria, sem nenhuma familiaridade e/ou experiência com a Educação a Distância. Também se registra que, mesmo se tratando de um curso de graduação, a pró-reitoria de graduação não estava representada. Porém, após a primeira reunião da Comissão houve a designação de um membro da pró-reitoria de graduação para compor a referida Comissão.

Proposta de Resolução que fixa as vagas e os cursos de graduação na modalidade Educação a Distância – EaD, para o primeiro processo seletivo de 2015. Após a apresentação dos principais tópicos da proposta de Resolução, pelo Professor RH, passou-se à discussão a respeito do EaD na UNISC. Após ampla discussão, e considerando que a EaD na UNISC necessita ser revista, especialmente na graduação, a Reitoria definiu que não será oferecido processo seletivo em 2015/1 de cursos de graduação na modalidade EaD. É preciso buscar dados e orientação, talvez de um consultor, para a descoberta dos motivos por que a graduação em EaD da UNISC não está tendo sucesso. Em vista disso, foi formada uma comissão, para a busca desses dados e da consultoria, se for o caso, integrada por: Prof. RAM; Prof. AH; Prof. MH; e Prof. RSA. O Prof. RAM coordenará os trabalhos e convocará as reuniões da comissão que tem o prazo até o final do mês de novembro para apresentação dos dados para discussão do Colegiado da Reitoria. (Ata da reunião de Reitoria n. 1067/2014, de 18 de agosto de 2014)



Na continuidade, foram realizadas algumas reuniões para tratar das análises da EaD da Unisc e do contexto regional e nacional da Educação a Distância. Porém, as discussões foram pautadas nas concepções de Educação a Distância de IES privadas, essencialmente de mercado, preocupadas com o lucro e a certificação dos estudantes, sem nenhuma atenção para uma formação mais geral e humanística e muito menos com o desenvolvimento regional. Também se observa a data da reunião anterior e a data da reunião seguinte para tratar dos encaminhamentos da Educação a Distância. Houve um espaço de seis meses, sem nenhum encaminhamento, conforme Ata de Reunião n. 1090/2015, de 02 de março de 2015.

Relatório parcial do estudo apresentado pela Comissão da EaD e proposição de encaminhamentos. A Comissão de estudo do cenário atual da EaD da UNISC é integrada por: Prof. AH, Prof. MH, Prof. RAM e Prof. TEK, da Reitoria; e Prof. RSA, da Assessoria de EaD, presente neste item. O Prof. RAM fez a apresentação do Relatório da Comissão que, através desse trabalho, se propôs a diagnosticar a estrutura e a gestão das atividades de EaD na UNISC e as ações relacionadas à EaD das IES concorrentes na região, para o que foram realizados sete encontros do grupo de trabalho. Em síntese, o Relatório apresenta os seguintes aspectos: o cenário de competitividade na educação superior a distância; tendências e perspectivas da EaD, no que se refere a número de alunos, número de vagas e número de concluintes; o desempenho recente da EaD, envolvendo os cursos superiores de EaD mais procurados, o número de IES com EaD, as IES que atuam na região de abrangência da UNISC, com os cursos oferecidos e o número de alunos matriculados; uma síntese dos pontos debatidos pelos integrantes da Comissão nas reuniões realizadas. (Ata da reunião de Reitoria n. 1090/2015, de 02 de março de 2015).

Na continuidade, analisa-se que a Comissão não conseguiu apresentar dados novos ou propostas de reorganização da Educação a Distância da Unisc. Observa-se que o fato comparativo da Unisc com outras instituições de mercado impediu de pensar alternativas que fossem possíveis no âmbito de uma instituição comunitária. A gestão superior não impõe encaminhamentos aos departamentos e colegiados e, sim, traça diretrizes nem sempre cumpridas pela gestão básica da IES. Como exemplo, têm-se os dois cursos a distância mais procurados em termos de demandas na região e no país: Pedagogia e Administração. No entanto, nem a Reitoria coloca como uma diretriz a elaboração desses dois projetos a distância, nem os colegiados permitiram a organização desses cursos na modalidade a distância.

Também se desvela uma contradição da gestão superior em relação à Educação a Distância. Os documentos e as falas institucionais sempre são subsidiados pelas referências do caráter comunitário e centrado no desenvolvimento regional. Mas quando se trata da Educação a Distância espera-se sempre a ampliação de receita através de um significativo número de matrículas. Comprova-se esta questão pelo número de vagas autorizadas para os

curso de graduação a distância e os cursos presenciais. Questiona-se: por que nos cursos a distância são necessárias 1.800 vagas para viabilizar o projeto se em um curso presencial normalmente opera-se com 60 vagas?

Ainda em relação à pauta da Reunião n. 1090/2015, foi citado um consultor externo que, em encontro com a Comissão, apresentou as seguintes fragilidades da EaD da Unisc: falta de divulgação dos cursos, polos funcionando no mesmo local dos campi, ausência de uma amplitude regional e nacional, falta de flexibilidade curricular dos cursos, estratégias de marketing com foco no público adulto, não somente no estudante de ensino médio, entre outras.

Uma síntese da reunião realizada com o consultor MM, com o objetivo de ouvir e trocar experiências com o consultor sobre a implantação de polos EaD em diversas cidades do país, bem como ouvir suas contribuições sobre o atual cenário de EaD em cursos de graduação; indicações e sugestões de cursos de pós-graduação e de extensão nas áreas jurídica, de gestão empresarial e da educação; reflexões e indagações sobre a EaD na UNISC. Após a apresentação do Relatório pelo Prof. RAM, o Prof. RSM também se manifestou, prestando esclarecimentos a respeito de diversos itens do Relatório. O assunto foi discutido entre os presentes, sem que, ao final, houvesse um encaminhamento concreto a respeito da EaD na UNISC, devendo permanecer na pauta para a próxima reunião e assim possa ser mais aprofundado, antes de uma definição sobre a forma de condução desse projeto para o futuro. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião. E, para constar, lavrei a presente ata que será assinada pelos presentes. Santa Cruz do Sul, 02 de março de 2015. (Ata da reunião de Reitoria n. 1090/2015, de 02 de março de 2015).

Na Unisc, o avanço tecnológico não foi articulado com mudanças estruturais no processo de gestão, de ensino, nas propostas curriculares e na formação dos professores universitários para a nova realidade educacional. Em muitos casos, a Unisc iniciou programas de capacitação para o uso das tecnologias de comunicação e informação, mas as práticas pedagógicas permaneceram as mesmas.

A despeito das amplas condições de intercomunicação oferecidas pelas tecnologias digitais, ainda predominam, na maioria das salas de aula da IES, as mais tradicionais práticas docentes, baseadas na exposição oral do professor. Mediadas por vídeos, apresentações em *PowerPoint* e uso dos ambientes virtuais (como “cabides” de textos), o ensino não se renova. A nova cultura da sociedade da informação passa ao largo dos cursos e das aulas (presenciais e a distância) no ensino superior.

Enfim, na Reunião da Gestão Superior, n. 1092, em 16 de março de 2015, foram deliberados vários encaminhamentos para a Educação a Distância da Unisc.

Discussão do Relatório da Comissão que realizou a análise da EaD na UNISC e proposição de encaminhamentos. Após a apresentação do Relatório pela Comissão, em reunião anterior, a Reitoria passou a discutir o destino da EaD na nossa Universidade, especialmente quanto à continuidade da oferta de cursos de graduação em EaD. Foi relatado que a PROGRAD, no segundo semestre do ano de 2014, organizou o Programa de Pedagogia Universitária – Formação docente: a metodologia da EaD nas disciplinas presenciais – oferecendo quatro oficinas com três encontros em cada uma delas. Todos os Departamentos foram convidados a participar e diversos deles não inscreveram sequer um docente para participar do Programa. Durante o ano de 2015, o mesmo Programa será retomado, com a proposta de que os professores que não participarem de nenhuma oficina não poderão mais atuar em disciplinas de EaD a partir do ano de 2016. Continuando a discussão a respeito da EaD, foi feita uma análise da UNISC em relação aos quatro Ps: Produto, Praça, Propaganda e Preço. Constatou-se que os grandes problemas da EaD na UNISC se localizam no Produto (nomes dos cursos de graduação oferecidos) e na Praça (locais dos polos – talvez não deveriam estar junto à sede dos campi). Em escala menor, mas ainda assim com certo grau de dificuldade, situa-se a Propaganda. (Ata da reunião de Reitoria n. 1090/2015, de 02 de março de 2015).

Aqui, cita-se a capacitação aos docentes que é oferecida pela Assessoria de Educação a Distância. Segundo a equipe que desenvolve tais capacitações para os docentes, sobre a Educação a Distância e suas metodologias e planejamento, ainda não se conseguiu que 50% dos professores aderisse ao Programa Pedagogia Universitária, relata um dos formadores de docentes (TCBX, 23/04/2017).

Também a análise feita através dos 4 “p’s” — Produto, Preço, Praça e Promoção — também conhecidos como *marketing mix*, revela que a

UNISC não possui expertise nesse mercado e, talvez, necessite de especialistas, nos polos e na sede, que saibam “oferecer” os cursos no mercado. Atualmente, da forma como está organizada, falta uma relação maior da sede para a EaD nos polos. Talvez tudo isso seja consequência da demora que houve entre o período de início da elaboração dos projetos dos cursos, pela UNISC, e o momento do credenciamento, pelo MEC, para oferta de cursos de graduação EaD. (Ata da reunião de Reitoria n. 1090/2015, de 02 de março de 2015).

Cada um desses 4 P’s corresponde a definições para atingir determinado público-alvo com o produto a ser oferecido.

Houve grande preocupação no sentido de obter o credenciamento, mesmo que os cursos planejados no início do processo (o Produto a ser oferecido) talvez não fossem mais os ideais a serem oferecidos. Foi verificado, também, que há certa resistência interna na Universidade por parte de alguns docentes que sentem dificuldade de adaptação para o planejamento de disciplinas oferecidas totalmente a distância, pois há grande diferença em relação às disciplinas presenciais. Além disso, os cursos de maior procura em instituições concorrentes não seriam oferecidos pela UNISC, pois são cursos com grande número de alunos na modalidade presencial e provocaria uma concorrência interna, o que seria péssimo para a Instituição. Ao lado dessas dificuldades, cabe mencionar que os alunos matriculados em cursos de graduação na modalidade EaD não têm direito a acessar o FIES. (Ata da reunião de Reitoria n. 1090/2015, de 02 de março de 2015).

Novamente aparece a questão da concorrência. Fica evidente que essa resistência deve-se à concorrência com outras IES, e está atrelada ao desconhecimento da modalidade e à resistência em pensar de outra maneira. Não existe concorrência com cursos e professores, pois permaneceria da mesma forma, com o curso presencial funcionando junto com o curso a distância. Durante as observações realizadas na construção desta Tese, teve-se a oportunidade de conhecer muitos acadêmicos que têm toda a naturalidade e o conhecimento prévio para lidar com essas novas linguagens, e não possuem, aparentemente, nenhuma dificuldade tecnológica.

Após longa discussão do tema, foram definidos os seguintes encaminhamentos: a) os próximos processos seletivos (vestibulares) para cursos de graduação na modalidade EaD estão suspensos, pois, com os cursos atualmente possíveis de serem oferecidos, não há probabilidade de sucesso; b) investir na EaD como apoio aos cursos presenciais: utilizar os 20% permitidos nas disciplinas presenciais, mas com planejamento prévio e não como simples forma de suprir a falta do professor em sala de aula; c) organizar, através da PROGRAD, a oferta de algumas disciplinas 100% na modalidade EaD, otimizando com isso espaço físico e diminuição de transporte de professores aos campi em determinado dia da semana; d) investir forte e permanentemente na capacitação de docentes e discentes em EaD nos cursos presenciais, promovendo, assim, uma mudança de cultura; e e) fortalecer a EaD em cursos lato sensu e de extensão. Também foi definido que, a partir da discussão e desses encaminhamentos, a Reitora convocará uma reunião, em que deverão estar presentes o Vice-Reitor e os Pró-Reitores, com o Assessor para EaD, Prof. RSA, quando será cientificado da posição atual da Reitoria a respeito da EaD na Instituição. (Ata da reunião de Reitoria n. 1090/2015, de 02 de março de 2015).

Nesses encaminhamentos na reunião de reitoria salienta-se a contradição que está posta: os cursos de graduação EaD eram para ampliar a receita, mas não podiam prejudicar, concorrer com os cursos presenciais. Também a ausência de um posicionamento estratégico, ou seja, ampliar o número de estudantes no mesmo território onde a Unisc está consolidada no ensino presencial. Afinal, os cursos de graduação a distância devem servir ao mercado de trabalho ou ao desenvolvimento regional (demandas locais e regionais)?

A criação de um sistema de gestão diferenciado, pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis torna-se um desafio aos atuais ou futuros gestores institucionais em relação à Educação a Distância. Um dos primeiros preconceitos a serem superados pela maioria dos gestores da EaD é o de compreender que a Educação a Distância, mediada pela internet, quase nunca é sinônimo de soluções fáceis, implantadas sem esforço ou investimentos, com resultados rentáveis e lucros rápidos.

Essa mentalidade da Educação a Distância, como forma de otimização de recursos na formação educacional, é demasiadamente encontrada, atualmente, entre gestores de

instituições superiores essencialmente privadas, refletindo uma posição de ingenuidade frente à complexidade desse processo. A otimização dos processos de gestão na Educação a Distância busca alternativas e soluções que passam pela identificação de necessidades, por meio da compreensão de variáveis que compõem esse processo, pela integração flexível dessas variáveis e pela busca de soluções viáveis (LUCK, 2015).

Assim, gestores – portadores de uma sólida visão educacional e preocupados com a qualidade do processo educativo e com a formação do cidadão – podem contribuir para a consolidação de uma educação pautada em um adequado projeto pedagógico, centrado em boas propostas metodológicas e menos comerciais. Mesmo sendo necessário destacar que à gestão da EaD reservam-se certas especificidades ou particularidades, acredita-se que essas percepções darão apoio ao gestor da EaD para desenvolver um bom trabalho de planejamento, organização, direção e com monitoramento da EaD.

A administração embasa todo o trabalho de um gestor da EaD, auxiliando os aspectos administrativos (financeiros, logística, infraestrutura, etc.), pedagógicos (concepção e implementação do projeto pedagógico, relações com a gestão institucional, e busca de mudanças na mentalidade do que é ensinar e aprender, etc.) ou mercadológicos (definição do público-alvo, análise de mercado, divulgação e publicidade, sustentabilidade e retorno financeiro, etc.). Embora muito tenha sido escrito e discutido sobre gestão em geral, ainda há muitas dificuldades no trabalho de um gestor de Educação a Distância em uma instituição comunitária.

A dinâmica acelerada e o redimensionamento espaço-temporal das atividades dessa modalidade e a complexidade das relações sociotécnicas e dos fluxos de informações e materiais fazem da gestão da Educação a Distância uma função ímpar – o que exige do gestor habilidades especiais, com ações realizadas em condições desfavoráveis. Mesmo com boas condições de trabalho e disponibilidade de recursos (humanos, materiais e tecnológicos), os gestores de EaD têm encontrado certas dificuldades ou entraves que merecem destaque.

Mesmo assim, o gestor precisa orientar e coordenar toda a equipe no sentido da qualidade que a instituição deseja para seus cursos. O desafio está na mudança de mentalidade de toda a comunidade universitária em prol de uma EaD efetiva. É importante que toda a estrutura organizacional da instituição esteja a favor dos investimentos e ações necessárias ao desenvolvimento da Educação a Distância, tanto em termos de recursos materiais, humanos,

financeiros quanto informacionais e espaço-temporais. O gestor precisa considerar isso em suas atividades.

Enfim, semelhante a esse desafio, muitos outros são postos cotidianamente ao gestor da EaD de uma instituição comunitária que se propõe a oferecer, com qualidade, cursos a distância. O conhecimento e registro dessas dificuldades dos gestores ainda é algo sobre o qual os pesquisadores precisam se debruçar. A gestão em sistemas de EaD ainda é terreno arenoso e desconhecido por muitos gestores, concluindo-se que ainda há muito a aprender.

## 6 Conclusão

A questão mobilizadora que levou a este estudo corroborou a importância de se investigar a Educação a Distância em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária – Universidade de Santa Cruz do Sul, em seus múltiplos e complexos aspectos que precisam ser desvelados, considerando-se que os resultados aqui encontrados, como ponto de chegada, na realidade constituem-se em ponto de partida para estudos e pesquisas posteriores que se fazem necessários para o incipiente acervo sobre as temáticas que transcorrem nos campos conceituais desta Tese: educação à distância, universidade comunitária, território-rede, gestão institucional e desenvolvimento regional.

A construção da Unisc, na região do Vale do Rio Pardo e municípios nos quais tem campos, tende a ocupar uma posição fundamental na sua organização e dinâmica, cultivando processos de inovação tecnológica, de produção e divulgação da ciência e cultura, assumindo um lugar estratégico no desenvolvimento socioeconômico regional. Além disso, qualifica os diferentes níveis de ensino do próprio sistema educacional da região – da educação básica ao ensino superior —, além de desempenhar uma diversidade de funções relacionadas à formação acadêmica, profissional, continuada, cultural, entre outras.

Observa-se, portanto, que, além de buscar alternativas que promovam as transformações em direção à melhoria da qualidade de vida da sociedade, compete à Unisc desenvolver atribuições de articulação entre o saber científico-acadêmico e a realidade em que está inserida. A heterogeneidade de funções exige da universidade sua adequação às dinâmicas sociais específicas de cada município e região.

Tradicionalmente, a articulação entre Unisc e desenvolvimento regional remete à consideração de que a localização física e geográfica se constitui em um importante indicador da inter-relação entre os fatores que particularizam as instituições universitárias, quando analisadas nos seus contextos regionais. O sentimento recíproco de pertencimento que se estabelece nessa articulação confere à Unisc o seu território e sua territorialidade.

Os conceitos de território e territorialidade são permeados de ressalvas, pois podem ser utilizados em diferentes contextos, pesquisas, estudos e teorias. Porém, do ponto de vista da

Educação a Distância, em uma universidade comunitária como a Unisc, a constituição de sua identidade territorial precisa ser refletida e definida. Por mais que permaneça a noção jurídica e política de território — delimitado por uma extensão da superfície terrestre sobre a qual vive a nação ou um povo —, o mesmo assume uma noção contemporânea, onde as formas de poder definem e delimitam determinadas áreas e regiões. É a partir dessas formas que a sociedade estabelece sua relação com o espaço, não necessariamente limitando-se ao espaço geográfico. O território esteve muito vinculado ao controle do poder estatal e à constituição do espaço do Estado-Nação. Porém, muitos autores têm questionado essa leitura, dando ênfase ao caráter político não estatal do território, à dimensão cultural ou econômica.

No que se refere à constituição de sua identidade territorial, entende-se que o território é um espaço dominado e apropriado tanto política quanto simbolicamente, onde as relações sociais produzem e fortalecem uma identidade utilizando o espaço como referência. Percebe-se que diferentes territórios podem aparecer concomitantes ou de modo complementar.

Assim, o território é considerado, enquanto elemento dinâmico, flexível e não definido, apenas espaço natural. Ele se reveste de concretude em suas dimensões política, econômica, cultural e natural e a adoção de qualquer uma delas dependerá do entendimento e fundamentação adotada em cada instituição de Ensino Superior.

Contudo, território e territorialidade dizem respeito à vida humana, pois se entende que a territorialidade está relacionada à noção de espaço como mediador da correlação de forças entre sujeitos, portanto, aparecem constituídas de relações mediatizadas com a exterioridade. Por isso, a territorialidade se inscreve no quadro da exterioridade, no quadro da troca e do consumo, reafirmando seu caráter de relação entre diferentes atores. Desse modo, ela é definida a partir de identidades que podem ser demarcadas ou não por limites físicos e geográficos.

A partir da pesquisa realizada entendeu-se que as territorialidades se manifestam nas atividades cotidianas, na produção, troca e consumo: significa ligação, interação social, portanto, é a face vivida do poder. Para uma abordagem territorial da questão, torna-se fundamental a compreensão do processo de territorialização, sua formação e vivências dos sujeitos inseridos no plano econômico, político e cultural.

Considera-se que a expansão do ensino superior a distância no Brasil seja fruto de um conjunto de ações econômicas e educacionais propostas, principalmente, pelas classes política e empresarial, e que a possibilidade de crescimento quantitativo de instituições que oferecem



a EaD acontece pelo incremento técnico e tecnológico na implantação de meios técnico-científico-informacionais. Para enfrentar essa realidade estrutural, os projetos pedagógicos de cursos na modalidade a distância da Unisc precisam se aproximar das reflexões sobre território e territorialidade, sob pena de se limitarem a um currículo normativo e simplesmente acadêmico, negligenciando a importância da mediação com seu território. À medida que tais projetos deixam de estabelecer a mediação com seus territórios, seu protagonismo no desenvolvimento regional se fragiliza.

A partir dos resultados obtidos com a técnica de análise de conteúdo na construção desta Tese, destaca-se a que a Unisc é uma universidade na modalidade presencial implantada como resultado de mobilização da sociedade regional que percebe, em seu projeto, uma conquista importante da comunidade regional. A identidade regional está praticamente impregnada da atividade-base dessa instituição. A territorialidade, no espaço regional, é demonstrada nas atividades de pesquisa, extensão e ensino que desenvolve.

No entanto, esses mesmos aspectos não foram contemplados nos cursos superiores de tecnologia a distância. Não houve atividades de extensão e pesquisa institucionais para os estudantes dos cursos de graduação a distância, e o que realizaram foram algumas atividades didático-pedagógicas no decorrer de cada componente curricular. Foram encontradas poucas e incipientes atividades na Sala Virtual Unisc de cada disciplina que remetesse a uma concepção de aprendizagem mediante e/ou desenvolvendo pesquisa e extensão.

Poderia ter sido um significativo momento de relacionar aprendizagem com a realidade regional se os planos de ensino das disciplinas dos cursos analisados tivessem contemplado atividades que aproximassem o conhecimento do seu entorno regional da sede ou dos polos de apoio presencial para a Educação a Distância.

Em resposta ao objetivo principal desta pesquisa, de analisar de que modo a Unisc constrói/reconstrói sua identidade territorial e suas estratégias de gestão para concretizar seus valores institucionais referentes ao princípio do comunitário/regional, nos cursos de graduação, na modalidade de Educação a Distância, constata-se que não houve ações deflagradas no âmbito da gestão da instituição e do curso que buscassem a construção de uma identidade territorial. Nos depoimentos coletados fica evidente que a identificação dos estudantes era mais relacionada à Unisc Sede, como universidade, não identificando os valores institucionais. Também em relação ao conhecimento desenvolvido durante o curso não houve nenhuma disciplina que trabalhasse os princípios e as concepções do desenvolvimento

regional. Da mesma forma, os objetivos específicos desta Tese foram atingidos, no que se refere ao histórico e à evolução da Educação a Distância.

No entanto, ao se analisar a Educação a Distância em uma universidade comunitária faz-se necessário o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. O curso é a distância, mas as relações didático-pedagógicas devem ser próximas. Percebe-se que a Unisc não se aproximou de seus estudantes a distância, e há poucos registros de iniciativas de aproximação física com os polos e a sede. Praticamente inexisteram movimentos de estudantes compartilhando conhecimentos de modo conjunto.

Portanto, a gestão, em todos os seus níveis precisa articular melhor a implantação dos cursos a distância de graduação. Ser mais proativa e diretiva nos princípios e propostas do seu Plano de Desenvolvimento Institucional, pois não se retornará a um estágio de trabalho sem tecnologia. Sabe-se que o uso das tecnologias permite que se tenha diferentes formas de fazer educação, inclusive a distância. As aplicações e os benefícios obtidos com a utilização das tecnologias de informação e comunicação podem ser compartilhados por ambas as modalidades de ensino.

Contudo, não basta o entendimento somente conceitual de um Plano de Desenvolvimento Institucional e demais documentos que organizam a prática acadêmica sem enfrentar a cultura de resistência à modalidade a distância que insiste em compreendê-la apenas a partir do ensino presencial, sem problematizar suas potencialidades.

Percebe-se, também, que ao negar a aproximação com a Educação a Distância impede-se o avanço, a renovação e a atualização dos processos institucionais e das práticas didático-pedagógicas implementadas. Esse impedimento poderá ampliar o distanciamento entre o que o estudante busca para a sua formação profissional e o que a comunidade acadêmica oferece.

Por fim, entende-se que é necessário reforçar a ideia de que tanto na Educação a Distância quanto na presencial os propósitos educacionais são os mesmos; o que se altera são as metodologias e as estratégias no processo de ensino e de aprendizagem de cada modalidade.

Reconhece-se que ainda há muitos tópicos a serem abordados acerca dessa experiência, mas após tantos obstáculos superados e diante daqueles que ainda estão à frente, tem-se a consciência de que o desafio inicial da oferta implicou um trabalho de conscientização da comunidade interna e externa sobre Educação a Distância da Unisc.

O desafio de implementar cursos de graduação a distância tem exigido, ainda, a formação contínua dos profissionais envolvidos com Educação a Distância na instituição; tem se constituído em uma revisão constante dos procedimentos, internos, da prática docente, exigindo uma grande parcela de criatividade na construção de soluções viáveis para as dificuldades identificadas.

E mais: é preciso que as estruturas acadêmicas da Universidade de Santa Cruz do Sul sejam pensadas em um processo de integração em rede, entre instituições de ensino e parcerias com outras instâncias sociais e empresas, visando à plena formação (conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores) dos participantes, baseada na cultura da colaboração, nas trocas interativas e na convergência entre conteúdos, meios e pessoas.

Uma alternativa seria reunir as Instituições de Ensino Superior do COMUNG para planejar ações coletivas na modalidade a distância. Cada uma atuando em seu território possibilitaria o fortalecimento em rede das universidades comunitárias, permitindo fazer frente à constante concorrência com as Instituições do mercado que, muitas vezes, prezam mais o lucro do que a qualidade do ensino.

Estamos começando a caminhar nesse sentido, estamos começando a mudar o foco do processo de ensino e aprendizagem não mais para o professor ou para o estudante, mas para as relações possíveis dentro de diferentes espaços e tempos, entre esses diferentes atores. Se as soluções encontradas não forem as mais adequadas, somente o tempo e o próprio processo dirão. De nossa parte, estaremos sempre prontos para o desafio.

## Referências

- ALBAGLI, Sarita. Território e territorialidade. In: LAGES, Vinícius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo. *Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva*. Rio de Janeiro : Relume Dumará; Brasília : Sebrae, 2004.
- ALCON, Francisco José Calazans; MOURA, Gerson. *A formação do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. Americana, 2006.
- ALVES, João Roberto Moreira. *A história da EAD no Brasil*. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ALVES, Lucinéia. *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD). Vol. 10, 2011. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf).> .Acesso em: 29 jan 2014.
- ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- ANDRADE Manuel Correia. *Espaço, polarização e desenvolvimento*. 5ª ed. São Paulo, Atlas, 1987.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *A questão do território no Brasil*. São Paulo: Hucitec; Recife: IPESPE, 2002.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, M. et. al. *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: HUCITEC/ANPUR, 1994.
- ANTUNES, R. et al. *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos*. Reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed., rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARETTIO, Lorenzo García. *La educación a distancia - de la teoría a la práctica*. Barcelona/Espanha: Ariel Educación, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2015*. São Paulo: Pearson Education do Brasil Education do Brasil, 2016.

- AZEVEDO, Adriana B.; GONÇALVES, Elizabeth M. A Importância da avaliação na implantação de uma prática pedagógica diferenciada. In: *Revista Comunicação e Sociedade*. Ano 27, nº 44. São Bernardo do Campo: UMESP, 2005.
- BALBIM, R. N. *Região, território, espaço: funcionalizações e interfaces*. In CARLOS, A. F. A. (Org.) *Ensaio de geografia contemporânea*. São Paulo: Hucitec, 1996
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa: Edições 70; 2004.
- BARROS, D. M. V. *Educação a Distância e o Universo do Trabalho*. Bauru-SP: EUDSC, 2014.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira. Competencia virtual para a mediação da informação e do conhecimento. *ETD Educação Temática digital*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 53-62, jun. 2005.
- BASTOS, A. CARDOSO, B. SABBATINI. C. *Uma visão geral da educação A distância*, 2000. Disponível em: Acesso em 03 de abril de 2016.
- BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BELLONI, Maria Luiza. *Ensaio sobre a educação a distância no Brasil, Educação e Sociedade*, [Campinas], a. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.
- BEZZI, Meri Lourdes. *Região: uma (re)visão historiográfica – da gênese aos novos paradigmas*. Rio Claro, SP. IGCE – Cp. De Rio claro – UNESP, 1996. 377p. (Tese Doutorado)
- BOISIER, S. *Modernidad y territorio*. Cuadernos del ILPES, n. 42, Santiago de Chile: ILPES, 1996.
- BRASIL, LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário da União*, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. Lei 12.881/2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm). Acesso em: 15 jan. 2017.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Súmula do Parecer CNE/CES 564/2015. Disponível em: Acesso em: 08 fev. 2016.
- BRASIL. MEC. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 26jun. 2014, p. 1, edição extra. Disponível em: Acesso em 22 jan. 2016.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Relatório do Parecer CNE/CES 564/2015. Projeto de Resolução das Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: . Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Portal do MEC, Brasília, agosto de 2007. Disponível em: . Acesso em: 13 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL, . Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 de out. de 2015.

BRESSER PEREIRA, L. C. *Estratégia e estrutura para um novo Estado*. Revista de Economia Política, v. 17, n. 3, 1997. Disponível em: . Acesso em: mar. 2016.

BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; SCHOUTHETE, Marc de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Francisco Alves, 1990. CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CASAGRANDE, Marley Buchará Gomes. *O curso de administração a distância da Universidade Católica Dom Bosco na conjuntura do desenvolvimento rural*. Dissertação (mestrado em desenvolvimento local). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698 p

CERQUEIRA, F; FACCHINA, M. *Agenda 21 e os objetivos de desenvolvimento do milênio: oportunidades para o nível local*. Cadernos de Debate Nº 7. Agenda 21 e Sustentabilidade. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; 2005.

CIBORRA, Claudio. *The labyrinths of information: Challenging the wisdom of systems*. New York: Oxford Press, 2002.

CLAVAL, Paul. *O território na transição da pós-modernidade*. In: GEOGRAPHIA, Revistada Pós-Graduação em Geografia da UFF, ano 1, nº 2, 1999. p. 7-26.

COMUNG. *Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas*. Apresenta informações gerais sobre o consórcio. Disponível em: <http://www.comung.org.br/>. Acesso em: 20 set 2014.

CORRÊA, Roberto Lobato. Interações espaciais. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs.) *Explorações Geográficas*. Percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 279-318.

CORRÊA, Roberto Lobato. Corporação e Espaço – uma nota. In: *Trajetórias Geográficas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b. p. 213-33.

- CORRÊA, Roberto Lobato. Dimensões de análise das redes geográficas. In: *Trajétórias Geográficas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a. p. 108-18.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa & CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs). *Geografia: conceitos e temas*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001c. p. 15-47.
- CORTELAZZO, I. B. C. Colaboração, *Trabalho em Equipe e Novas Tecnologias de Comunicação: Relações de Proximidade em Cursos de Pós-Graduação*. Tese de Doutorado, FE-USP, 2010.
- COUTINHO, M. 2005. *Crises institucionais e mudanças política na América do Sul*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Ciência Política). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
- COVAS, A.; COVAS, M. (2013). A construção social dos territórios-rede da 2ª ruralidade dos territórios-zona aos territórios-rede construir um território de múltiplas territorialidades. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, n.º 3 (Junho). Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território. p. 43 a 66.  
[cegot.org/ojs/index.php/GOT/article/download/89/33](http://cegot.org/ojs/index.php/GOT/article/download/89/33). Acesso em 20 set. 2014.
- CURY, Waldr. Caleb Phillips, um professor de taquígrafia pioneiro. Disponível em <http://www.taquigrafia.emfoco.nom.br/>. Acesso em: 02 fev 2016.
- DANTAS, Eugênia Maria; TROLEIS, Adriano Lima; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. Entre pontos e conexões: o território-rede no Rio Grande do Norte a partir do EAD. *MNEME - Revista de Humanidades*, 13 (31), 2012.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez; 2006.
- DEWEY, John. *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DIAS, Leila Christina. *Os sentidos da rede*. In: DIAS, Leila Christina; SILVEIRA; Rogério Leandro Lima da (org.). *Redes, sociedades e territórios*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. 260 p. p. 11-28.
- DIAS, Leila Christina. *Redes: Emergência e Organização*. In: CASTRO, Iná Elias de et al. (Orgs.) *Geografia: conceitos e temas*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 141-62.
- DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. *Educação à distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FARIA FILHO, L. M. *Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação*. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 2, abr/jun. 2000.
- FRAGOSO, Suely; REBS, Rebeca Recuero; BARTH, Daiani L. Territorialidades virtuais: identidade, posse e pertencimento em ambientes multusuárioonline. *XIV Encontro da Compós - Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, PUCRJ, Rio de Janeiro, 2010.

- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979
- MARTÍN-BARBERO. *Ofício de Cartógrafo*. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GAL, Roger. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1989.
- GALEANO, Eduardo H. *As veias abertas da América Latina*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, P. C. da C. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. *Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.
- GRIGG, David. Regiões, modelos e classes. In *Boletim Geográfico*. Rio de Janeiro, 32 (234) : 1 – 146, maio/junho, 1973.
- GUARESCHI, Elydo Alcides. *O processo de construção da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: UPF, 2001. (Nascimento e Implantação, v.2).
- GUIA DA CARREIRA. 2016. Apresenta dados sobre educação e carreira no Brasil. Disponível em <http://www.guiadacarreira.com.br/>. Acesso em: 23 set.2016.
- HAESBAERT, Rogério. *Da Desterritorialização a Mutiterritorialidade*. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.
- HAESBAERT, Rogério. *Des-caminhos e perspectivas do Território*. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. Território e Desenvolvimento: Diferentes abordagens. Francisco Beltrão:Unioeste, 2004.
- HAESBAERT, Rogério. *Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste*. Niterói: EdUFF, 1997.
- HAESBAERT, Rogério. *Desterritorialização: entre a redes e os aglomerados de exclusão*. In: Iná Elias de. *Et al: Geografia: conceitos e temas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.



HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Realizado de 25 a 31 de julho de 2010. Porto Alegre - RS, 2010.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios alternativos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios Alternativos*. São Paulo: Contexto, 2006.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a modernidade*, São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

IBGE. Atlas nacional do Brasil. 2010. Disponível em: <[http://downloads.ibge.gov.br/downloads\\_geociencias.htm](http://downloads.ibge.gov.br/downloads_geociencias.htm)>. Acessado em: 28 mai. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2015*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEaD1.pdf>. Acesso em: 15/11/2012.

KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. 2a.ed. Londres: Routledge, 1991.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KULESZA, Wojciech Andrzej, SANTOS, Erinalva Lopes dos e SOUZA, Rachel Luzia Silva Trinta de. *Poder Político e Educação na Primeira República: o caso da Escola Normal da Paraíba*. Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Vol. 2. São Paulo: FEUSP, 1999.

LADEIRA, Saulo de Souza. *Técnica, território e ensino a distância: articulações histórico-teóricas*; orientador: Ivaldo Lima. – 2010. 83 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia, 2010.

LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Leo nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 20 set. 2016.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para ‘alívio’ da pobreza*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LENZI, G. K. S. *Diretrizes para a gestão de projetos de cursos de capacitação na modalidade de educação a distância*. Florianópolis: 2010. 147 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Florianópolis: UFSC, 2010

LEVY, Charmain; JOYAL, André. *Desenvolvimento local: histórico dos conceitos de desenvolvimento e governança local*. In: TREMBLAY, Gaetan; VIEIRA, Paulo F. (orgs). O

papel da universidade no desenvolvimento local: experiências brasileiras e canadenses. Florianópolis: APED: Secco, 2011.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, K. R. de S. *Contra-reforma da educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, K. R. de S.; MARTINS, A. S. *Pressupostos, princípios e estratégias*. In: NEVES, L. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005.

LINS, H. N. Descentralização do Estado: discutindo o planejamento e a promoção do desenvolvimento com dimensão espacial. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, n. 28, p. 71-101, 2011.

LITWIN, E. (org). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPEZ, Luiz Roberto. *História da América Latina*. 2. ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LOPEZ, Luiz Roberto. *História do Brasil colonial*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LOYN, Henry R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1990.

LUCK, Esther Hermes. Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 258- 267, dez.2008. Disponível em: . Acesso em: 02 abr. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 19. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 2001.

MAIA, C. e MATTAR, J. *ABC da EaD: educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANSELL, R., *Digital Opportunities and the Missing Link for Developing Countries*. In *Oxford Review of Economic Policy*, 17(2), 2001.

MATTAR, João. *Guia de educação a distância*. São Paulo: CengageLearning: Portal Educação, 2011.

MATTAR, João. *Educação a distância no Brasil e no Mundo*. Departamento de Extensão e Pós-graduação. Anhanguera Educacional, 2011.

MELO, Pedro Antônio de; MELO, Michelle Bianchini de; NUNES, Rogério da Silva. A educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. *Revista de Ciência da Administração*. v. II, n. 24, p. 278-304, maio/ago 2009. Disponível na Internet: <http://livros01.livrosgratis.com.br/fs000267.pdf>. Acesso em 20 set. 2015.

MENEZES, Eduardo Pimentel. *Educação a distância: fim das barreiras espaciais?* In: Anais do XI Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED. Disponível na Internet: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/013-TC-A2.htm>. Acesso em: 03 jun. 2015.

MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani; FIALHO, Nádia Haje . *Universidade e Região*. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 1, p. 171-189, 2004.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.

MONROE, Paul; BECKER, Idel. *História da educação*. 14. ed São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MOORE, M. e KEARSLEY. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. In: *Educação*, v. 37. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

MORAN, José Manoel. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias Audiovisuais e Telemáticas*. Revista Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, Vol3, n.1 (set.2000). UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, p. 137-144.

Moreira, Bruno César de M.; Safanelli, Arcângelo dos S.; Cardoso, Jordana Maria Ramos; Battisti, Patrícia (2007). *Gestão acadêmica na educação a distância: desafios e práticas*. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitária en América del Sur, p. 2-10.

MOREIRA, Ruy. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. ETC: Espaço, Tempo e Crítica. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas e*

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOTA, A. E. *Cultura da crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90*. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, Clarissa E. B. *Ensino Superior no Rio Grande do Sul*. in MOROSINI, Marília. [et al] Enciclopédia da Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

NOVA, C. & ALVES, L. Tempo, espaço e sujeitos da educação a distância. In: JAMBEIRO, O. & RAMOS, F. (orgs.). *Internet e educação a distância*. Salvador: EDUFBA, 2002, pp.41-54.

OFFNER, J. M. *Are there such things as small networks?* Disponível em: Acesso em: 13 junho 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Tecnologias interativas e educação. *Educação em Debate*, Fortaleza, 2001, n. 37, p. 150-156.

OZIREZ Silva. A Educação sem distância. In: MELO, Maria Tais de (Org.) *EAD: educação sem distância*. São Paulo: Laborciência, 2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teóricoprática*. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PARRY, Roger. *A ascensão da mídia: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PINSKY, Jaime. *100 Textos de História Antiga*. Hucitec. São Paulo, 1991.

PL nº8.035/2010 Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília: Câmara dos Deputados, *Edições Câmara*, 2011. – (Série ação parlamentar; n. 436).

PNE. Plano Nacional de Educação. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

PRADO JUNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática. 1993.

RAMALHO, Marianna Lamas & CATAIA, Márcio. Empresas Reticulares: incentivos territoriais, uso e alienação do território. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS. VI, 2004, Goiânia: Território... Goiânia: UFG, 2004.

RAMALHO, Marianna Lamas & CATAIA, Márcio. Empresas-Reticulares: incentivos territoriais, uso e alienação do território. In: *Congresso Brasileiro De Geógrafos*. VI, 2004, Goiânia: *Território...* Goiânia: UFG, 2004. CDROM.

RANDOLPH, R. *Sociedade em rede: paraíso ou pesadelo?* Reflexões acerca de novas formas de articulação social e territorial das sociedades. *Geographia*. Rio de Janeiro, n. 2, p. 27-44, dez., 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 10. ed São Paulo: Cortez, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RUMBLE, G. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: UnB: UNESCO, 2003.

- SACK, Robert. *Humanterritoriality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- SÁEZ, V. M. M. *Globalización, nuevastecnologías y comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.
- SANTANA, Mário Rubem Costa. Sobre as redes e sobre o acesso às redes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS. VI, 2004, Goiânia: Território... Goiânia: UFG, 2004.
- SANTANA, Mário Rubem Costa. Sobre as redes e sobre o acesso às redes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS. VI, 2004, Goiânia: *Território...* Goiânia: UFG, 2004
- SANTOS, Milton. Por uma geografia das redes. In: *A natureza do espaço*. Técnica e tempo, razão e emoção. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1999c. p. 208-222.
- SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *GEOgraphia. Revista da Pós-Graduação em Geografia, UFF*. Rio de Janeiro, nº1, Ano 1, p. 7-13. Junho de 1999b.
- SANTOS, Milton. *O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise. Cadernos IPPUR*, Rio de Janeiro, Ano XIII, Nº 2, 1999a, p. 15-26.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SANTOS, Milton. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. 2 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia Aparecida de; SILVEIRA, María Laura (Org.). *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- SAQUET, Marcos Aurélio. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. *Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens*. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.
- SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SCHMIDT, João Pedro. *Universidades comunitárias e terceiro setor: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Exclusão social e educação no Brasil -500; Educação Popular Outros Caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1999.
- SIMÃO NETO, A. *Cenários e modalidade em EAD*. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.
- SIMÃO NETO, A.; HESKET, C. G. *Didática e design instrucional*. Curitiba: IESDE, 2009.

SIMÃO NETO, Antonio. *Cenários e modalidade de EAD*. 1 ed. rev. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

*Sociais*. 1º de junho de 2007, nº 1(3), vol. 1. p. 55-70. Disponível na Internet: <http://www.uff.br/etc>. Acesso em: 05 ago. 2014.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de, CORRÊA, Roberto Lobato & GOMES, Paulo Cesar da Costa (Orgs.) *Geografia: conceitos e temas*. 3 ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001. p. 77-116.

SPOSITO, Eliseu S. *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: UNESP, 2004.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 5.ed. Rolo e Filhos, Lisboa, 1984.

TIMM, M. I.; ZARO, M. A. Gestão de EAD: *Estruturação De Ceads Para Educação Profissional E Tecnológica*. In: I Jornada da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Sul. Florianópolis, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração de Santo Domingo: a ciência para o século XXI; uma visão nova e uma base de ação*, Conferência Mundial sobre Ciências, Santo Domingo, 10-12 mar. 1999. Santo Domingo: UNESCO, 1999.

UNESCO. *Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico*: Conferência Mundial sobre Ciências, Budapeste, 1 jul. 1999. Budapeste: UNESCO, 1999.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. *Plano de desenvolvimento institucional: 2001-2005*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2001.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. *Plano de desenvolvimento institucional: 2006-2010*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2006.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. *Plano de desenvolvimento institucional: 2011-2015*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2011.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. *Plano de gestão da assessoria para educação a distância*: 2008-2013. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2013.

UNIJUI. *Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*. Portal apresenta informações gerais sobre a instituição. Disponível em: <http://www.unijui.edu.br/>. Acesso em 17 set. 2014.

UNISC. *Universidade de Santa Cruz do Sul*. Portal apresenta informações gerais sobre a instituição. Disponível em <https://www.unisc.br/>. Acesso em 17 set. 2014.

UNIVERSIA. *Profissionalização e Gestão de Pessoas*. Disponível em: [http://www.universia.com.br/html/materia/materia\\_igee.html](http://www.universia.com.br/html/materia/materia_igee.html) Acesso em: 05 nov. 2016.

VALE, Ana Lia farias; SAQUET, Marcos Aurélio; SANTOS, Roseli Alves. O território: diferentes abordagens e conceito-chave para a compreensão da migração. *Revista Faz Ciência*. Francisco Beltrão. v. 7, n. 1, 2005, p. 11-16. Disponível na Internet: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7380>. Acesso em: 01 out. 2014.

VALE, G. M. V. *Territórios vitoriosos*. O papel das redes organizacionais. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

VANNUCCHI, Aldo. *A universidade comunitária*. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VIANNEY, João. *A ameaça de um modelo único para a EAD no Brasil*. Colabor@: Revista Digital da CVA-Ricesu. Canoas: UNILASALLE, v. 5, n. 17, jul. 2008. Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/2/2>. Acesso em: 21 nov. 2016.

XAVIER, Maria Elizabete S. P.; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **Apêndice A**

### **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

#### **Tópicos Abordados**

- Ensino Superior
- Universidade Comunitária
- Educação a distância
- Cursos Superiores de Tecnologia
- Cursos Superiores de Tecnologia a distância
- Atividades de ensino, pesquisa e extensão
- Avaliação do curso
- Entre outros



## Apêndice B

### SUJEITOS DA PESQUISA – DATAS DAS ENTREVISTAS

#### ESTUDANTES

ERSI - 23/003/2017

EAAH – 25/03/2017

ETUW – 04/04/2016

ESUW – 04/04/2016

ERSA – 26/04/2017

EHJR – 26/04/2017

#### TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

FJNL – 23/04/2017

TCBX – 23/04/2017

TCAJ - 27/05/2017

TJHD – 23/03/2017

TJLL – 29/04/2017

#### DOCENTES

PCRA - 28/08/2016

PMBS – 01/09/2015

PSSS – 03/09/2015

PCLP – 02//09/2015

PLAC – 04/01/2015

PCSS – 10/10/2015

PLAN – 10/10/15

#### GESTÃO

GPAM – 04/11/2015

PVTX – 23/05/2017

CNFX – 20/05/2017

TCAB – 10/10/2016

GSMS – 10/10/2016